



Revista Letras

Nº 110 – Jul./Dez. 2024

Editor: Márcio Renato Guimarães

Organizadoras do Dossiê Temático *Educação Docente para o Ensino de Línguas Adicionais*

Juliana Reichert Assunção Tonelli, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, Dilma Maria de Mello e Paula Garcia de Freitas

Conselho Editorial

Antonio Dimas (USP), Beatriz Gabbiani (Universidad de la República do Uruguai), Carlos Alberto Faraco (ufpr), Carlos Costa Assunção (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro), Elena Godoi (UFPR), Filomena Yoshie Hirata (USP), Gilda Santos (UFRJ), José Borges Neto (UFPR), Júlio Cesar Valladão Diniz (PUC-RJ), Lígia Negri (UFPR), Lúcia Sá (Manchester University), Lucia Sgobaro Zanette (UFPR), Maria Lucia de Barros Camargo (UFSC), Marília dos Santos Lima (UNISINOS), Mauri Furlan (UFSC), Mauricio Mendonça Cardozo (UFPR), Raquel Salek Fiad (UNICAMP), Rodolfo A. Franconi (Dartmouth College), Rodolfo Ilari (UNICAMP)

Conselho Consultivo

Adalberto Müller (UFF), Álvaro Faleiros (USP), Brunno Vinicius Gonçalves Vieira (UNESP-Araraquara), Fernando Cabral Martins (Universidade Nova de Lisboa), Helena Martins (PUC-RJ), Irene Aron (USP), Isabella Tardin Cardoso (UNICAMP), Juliana Perez (USP), Luciana Villas Boas (UFRJ), Márcia Martins (PUC-RJ), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Matthew Leigh (University of Oxford), Patrick Farrell (University of California/Davis)

SUMÁRIO

DOSSIÊ EDUCAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS:
RESPOSTAS E PROPOSTAS ÀS POLÍTICAS VIGENTES

- 04-08 APRESENTAÇÃO
Juliana Reichert Assunção Tonelli
Cláudia Jotto Kawachi Furlan
Dilma Maria de Mello
Paula Garcia de Freitas.
- 09-22 REFLEXÕES E QUESTÕES INSURGENTES PARA EDUCADORES/AS DE
PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM PROCESSOS DE RÉ-/
DESCONSTRUÇÃO CURRICULAR
Lilian Kemmer Chimentão
Alex Alvez Egidio
- 23-46 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INGLÊS E AS
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM
CRIANÇAS: RESPOSTAS E PROPOSTAS E M MEIO ÀS DEMANDAS DA
CONTEMPORANEIDADE
Juliana Reichert Assunção Tonelli
Ewerton Aurelio Santos Pereira
Izadora Amador Damaceno
- 47-65 CAMINHOS POSSÍVEIS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS: O QUE SUGEREM AS UNIVERSIDADES?
Ana Sara Manhabusque Galvão
Marianna Cardoso Reis Merlo
- 66-84 LETRAS OU PEDAGOGIA? UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO
DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL COM/PARA CRIANÇAS
Mariana Machay
Graça Juliana da Costa
- 85-108 INVESTIGANDO ASPECTOS SIGNIFICATIVOS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS
AUTISTAS NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
CONTRAPONTO ENTRE O PROFESSOR (NÃO)FORMADO, O
PROFESSOR OUSADO E UMA DEMANDA EMERGENTE
Aline Lima
Lucas Chagas
- 109-131 A EXPERIÊNCIA DO ENSINAR-APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA NO
CONTEXTO PANDÊMICO
Fernanda Peçanha Carvalho

132-153 A EXTENSÃO CURRICULAR E O CONVERSATION CLUB DA UFES ENQUANTO
ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTITÁRIA
Lívia Fortes
Christine Santt'Anna de Almeida
Cláudia Jotto Kawachi Furlan

154-169 A IMPLEMENTAÇÃO DE UM COMPONENTE CURRICULAR SOBRE AVALIAÇÃO
NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
Gladys Quevedo-Camargo
Marianna Damacena Dutra

170-188 O ANTES, O DURANTE E O DEPOIS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE
CRÍTICO-REFLEXIVA E COLABORATIVA DE LICENCIANDAS DE LÍNGUA
INGLESA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO
Patrícia Helena da Silva Costa

TRADUÇÃO

189-198 A ESCRITA DA HISTÓRIA DA LINGÜÍSTICA: UMA NOTA METODOLÓGICA
PIERRE SWIGGERS
Traduzido por Fábio Albert Mesquita, Mariana Maris e Francisco
Eduardo Vieira

ESPECIAL

199-203 ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOÃO WANDERLEI GERALDI
Concedida a Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia e Lígia Negri

Dossiê Educação Docente para o Ensino de Línguas Adicionais no Brasil: Respostas e Propostas às Políticas Vigentes

As Diretrizes Nacionais influenciam direta e/ou indiretamente a educação superior e, conseqüentemente, a formação docente demandando adequações curriculares. No que se refere à educação inicial de professores de línguas adicionais, alguns documentos impactam de modo mais direto a organização dos cursos de licenciatura. Como exemplos mais recentes, temos, no Brasil, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores) (BRASIL, 2019), as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira que regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018), na forma de componentes curriculares. Outras leis e pareceres que dispõem sobre educação ambiental, como é o caso da lei nº 9.795/99, o parecer CNE/CP 14/2012 e a resolução CNE/CP no 2/2012 que normatizam a Política Nacional de Educação Ambiental; Políticas de Educação Inclusiva, Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, parecer CNE/CP no 3/2004 e resolução CNE/CP no 1/2004) e educação bilíngue (parecer CNE 02/2020) acabam por influenciar as práticas docentes no ensino superior uma vez que devem ser consideradas como componentes curriculares nos cursos de licenciatura. Tais políticas demandam respostas aos processos de formação de professores, pela estreita conexão entre a formação docente, a qualidade dos programas educativos e o próprio desempenho dos alunos.

Todos estes documentos, passíveis de questionamentos, apontam, em alguma medida, para demandas educacionais as quais se repercutem nos diálogos entre universidade e escola. As contribuições contidas no presente dossiê interrogam, apoiam, ratificam e discutem temas que merecem destaque e atenção no âmbito da formação docente para o ensino de línguas.

Os artigos que compõem o este dossiê dialogam com diferentes perspectivas teóricas e são amostras de demandas no campo em questão, as quais têm ocupado a agenda dos cursos de formação e de profissionais da área.

O dossiê objetiva, portanto, compartilhar artigos que reportam resultados de pesquisas, relatos de experiências ou propostas de reformulações de cursos e/ou disciplinas em cursos de formação de professores de línguas adicionais para atender às exigências de leis, como as mencionadas, ou, ainda as demandas locais emergentes que já foram ou estão em vias de serem incorporadas em disciplinas dos cursos.

O primeiro artigo tem o título **Reflexões e Questões Insurgentes Para Educadores/as de Professores/as de Línguas Adicionais em Processo de Re-/Desconstrução Curricular** de autoria de Lilian Kemmer Chimentão e Alex Alves Egidio. Com base na discussão sobre duas perspectivas onto-epistemológicas, os autores analisam o contexto de desconstrução e reconstrução do currículo em termos do curso e de seus discentes, professores e professoras em formação. No artigo, organizado em três seções, além da introdução, os autores abordam concepções de sujeito, conhecimento e de realidade, trazendo seus questionamentos, ou “questões insurgentes”, para sempre escapar de uma via homogeneizante. As questões postas podem propiciar a reflexão sobre as experiências de re/desconstrução dos currículos em termos das mudanças propostas, das decisões de manutenção de disciplinas de propostas curriculares anteriores, da consulta (ou não) aos professores/as em formação, entre outras provocações relevantes para docentes educadores de professores considerarem. Os autores também contam um pouco da experiência na Universidade Estadual de Londrina em relação à BNCC e à resolução sobre a inserção da extensão nos cursos de licenciatura, relatando a “desobediência” da instituição no caso da “implementação” da BNCC. Este não é um artigo com conclusões objetivas, mas, ao contrário, é um texto que traz desafios importantes a serem considerados na análise das propostas oficiais e em suas implicações no processo de replanejamento curricular. Uma provocação que pode suscitar boas reflexões e abrir caminhos para transformações.

No segundo artigo, de autoria de Juliana Reichert Assunção Tonelli, Ewerton Aurélio Santos Pereira e Izadora Amador Damaceno, sob título **A formação de professores e professoras de inglês e as possíveis implicações para a educação linguística com crianças: respostas e propostas em meio às demandas da contemporaneidade**, as autoras e o autor compartilham reformulações feitas no projeto pedagógico do curso de letras/inglês da Universidade Estadual de Londrina para atender as demandas para a formação inicial de docentes para atuar também nos anos iniciais da educação básica. Para tal discussão, apoiaram-se na literatura especializada da área bem como nas respostas dadas a um questionário aplicado junto a egressos para melhor compreender até que ponto tais mudanças indicam antecipações às possibilidades de atuação daqueles profissionais ou sinalizam o acatamento de documentos prescritivos. Conclui-se que, apesar das reformulações feitas ao longo dos anos, a grade curricular necessita ser reavaliada, a fim de contemplar mais disciplinas voltadas à educação linguística com crianças.

Em seguida, no terceiro artigo, **Caminhos possíveis da formação docente para a educação linguística com crianças: o que sugerem as universidades?**, de autoria de Ana Sara Manhabusque Galvão e Marianna Cardoso Reis Merlo, as autoras discutem a educação linguística com crianças,

a qual coloca em evidência a formação docente específica para atuar na área e as políticas linguísticas e educacionais. As autoras abordam questões relacionadas às políticas vigentes e à carência de iniciativas institucionais para refletir sobre o papel das universidades diante desse cenário. As autoras discutem a falta de políticas nacionais voltadas à formação docente para educadores e educadoras de línguas adicionais que atuam com crianças e refletem sobre algumas iniciativas de universidades públicas brasileiras. Galvão e Merlo ponderam acerca dos desafios relacionados à proposição de currículos, mas destacam o papel social das universidades diante de demandas contemporâneas, como a necessidade de formação docente para o ensino de línguas adicionais com crianças. As autoras concluem que é mister o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação docente no campo da educação linguística com crianças.

Aproximando-se da mesma temática, no quarto artigo que compõe o dossiê, **Letras ou Pedagogia? Uma reflexão sobre a formação docente no ensino de língua adicional com/para crianças**, Mariana Machay e Graça Juliana da Costa retomam uma discussão importante no que se refere à formação acadêmica das pessoas que atuam ou desejam atuar no campo de ensino de línguas nos anos iniciais. As autoras discutem, a partir da análise autoetnográfica de suas trajetórias de formação profissional, duas docentes da área, com formações iniciais distintas em pedagogia e letras, as implicações dessa formação na prática docente. As narrativas pessoais contribuem para a localização do processo formativo tão necessário em tempos atuais e fomentam debates sobre possibilidades mais locais do que universais. A primeira autora analisa seu processo formativo e suas vivências como professora de alemão para crianças em contexto particular de ensino e a segunda autora discorre sobre sua formação e suas experiências como professora de inglês, principalmente, em contexto bilíngue de ensino de inglês e português. Concluem que a união dos dois cursos de graduação, letras e pedagogia, poderia ser considerada ideal. No entanto, enfatizam que a formação continuada ainda parece ser o caminho para a formação que a atividade docente exige.

No âmbito do ensino de inglês para crianças nos anos iniciais, Aline Lima e Lucas Chagas discutem o ensino da língua para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, o quinto artigo, intitulado **Investigando aspectos significativos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças autistas nas séries iniciais da educação básica: contrapontos entre o professor (não)formado, o professor ousado e uma demanda emergente** consiste do recorte de uma pesquisa que teve como objetivo principal investigar os aspectos significativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com TEA. A autora e o autor buscaram compreender os desafios e as vulnerabilidades que docentes vivenciam para criar espaços de aprendizagem significativos. Lima

e Chagas abordam os desafios e as vulnerabilidades no acolhimento de crianças com TEA em suas aulas, que vão desde a ausência de políticas públicas até a falta de formação inicial para atuarem nesses contextos. Os autores discorrem acerca de fatores internos e externos à aula de inglês, relacionados a aspectos políticos, econômicos, educacionais e sociais, que influenciam as práticas das crianças com TEA e de docentes que atuam nas séries iniciais da educação básica. Lima e Chagas encerram o artigo destacando a relevância da ousadia no exercício docente e a necessidade de políticas públicas acerca do ensino de línguas com crianças com TEA.

Dando sequência, o sexto artigo, **A experiência do ensinar-aprender a língua espanhola no contexto pandêmico**, de autoria de Fernanda Peçanha Carvalho, traz a experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola pública, em tempos pandêmicos e em ambientes multimodais on-line de aprendizagem. A fundamentação teórica do trabalho está ancorada na transdisciplinaridade da linguística aplicada e pautada na análise do discurso franco-brasileira. A autora analisou as produções discentes e as considerações tecidas acerca do ensino e da aprendizagem de espanhol que podem ser expandidas para outras línguas adicionais que também são ensinadas no contexto brasileiro. Além disso, o estudo apresenta contribuições sobre os benefícios das situações autênticas de ensino e aprendizagem, as quais se mostraram vantajosas no período pandêmico e que podem continuar representando possibilidades significativas aos estudantes e aos docentes.

O sétimo artigo, de autoria de Livia Fortes, Christine Sant'Anna de Almeida e Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, intitulado **A extensão curricular e o Conversation Club da Ufes enquanto espaço de formação docente e identitária**, aborda a experiência das autoras com uma atividade extensionista que foi proposta visando à adequação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de letras/inglês da Universidade Federal do Espírito Santo a legislações federais. As autoras discutem a necessidade de redimensionar o papel secundário que a extensão tem ocupado no tripé universitário (pesquisa, ensino e extensão) e explicam as normativas institucionais a respeito da curricularização da extensão. Em seguida, as pesquisadoras discorrem sobre o PPC do referido curso e descrevem o funcionamento da atividade em foco, denominada de *Conversation Club*. Com base na análise dos resultados do projeto que foi implementado em 2019, as autoras discutem acerca da identidade do/a falante de inglês e do/a professor/a dessa língua, com destaque para a formação docente crítica. As vozes dos estudantes estão presentes no texto, o que destaca as contribuições do projeto para os/as participantes. Além dos pontos positivos da experiência, há também a reflexão acerca dos percalços enfrentados, sobretudo com relação ao alcance da atividade extensionista e à sobrecarga docente. As autoras finalizam o artigo de forma potente ao enfatizarem a importância do trabalho coletivo e da união dessas mulheres professoras e pesquisadoras que ultrapassa os muros da universidade.

Também em contexto universitário, o oitavo artigo **A implementação de um componente curricular sobre avaliação no curso de formação inicial de professores de língua inglesa: um relato de experiência**, de autoria de Gladys Quevedo-Camargo e Mariana Damacena-Dutra, aborda como ocorreu a alteração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de letras/inglês da Universidade de Brasília para a implementação do componente curricular específico, intitulado “Laboratório 3”, cujo foco era estudar a avaliação no ensino de línguas. As autoras descrevem como foi o processo e apresentam dados sobre a oferta da referida disciplina bem como informações referentes à ementa e ao conteúdo programático, incluindo exemplos de materiais desenvolvidos para uso na disciplina. Os depoimentos de estudantes que cursaram a disciplina evidenciam as contribuições desse componente curricular para a formação docente dos envolvidos. Ao compartilhar tal experiência e as lições aprendidas durante o processo, as autoras buscam incentivar a implementação de propostas similares com o intuito de valorizar práticas críticas e informadas a respeito da avaliação em línguas.

O nono e último artigo é intitulado **O antes, o durante e o depois: uma proposta de formação docente crítico-reflexiva e colaborativa de licenciandas de língua inglesa em um projeto de extensão** e foi escrito por Patrícia Helena da Silva Costa. O estudo também aborda o contexto universitário e a temática que esteve presente em outros artigos deste dossiê, a saber, a formação docente para atuar com crianças. A autora descreve o funcionamento do projeto LICOMzinho Língua Inglesa, no qual atuam estudantes do curso de graduação em letras/inglês-literaturas de língua inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Além disso, ela apresenta a proposta do projeto, que é pautada em um ensino crítico e significativo de inglês para e com crianças. Ao analisar a formação docente nessa ação extensionista, a pesquisadora descreve que o processo possui caráter sociocultural e colaborativo e a formação docente ocorreu por meio de momentos de planejamento-ação-observação-replanejamento-reflexão. O artigo apresenta contribuições sobre a relevância e ações extensionistas e as implicações para a formação do professor e da professora de línguas adicionais na infância, articulando pesquisa, ensino e extensão.

Os nove artigos que compõem este dossiê mostram o quão plural pode/deve ser a formação de professores e professoras na tentativa de atender às exigências políticas e locais em um país como o Brasil. Agradecemos aos autores e às autoras pelas importantes contribuições e desejamos uma ótima leitura!

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

Dilma Maria de Mello

Paula Garcia de Freitas

REFLEXÕES E QUESTÕES INSURGENTES PARA EDUCADORES/AS DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM PROCESSOS DE RE-/DES-CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Lilian Kemmer Chimentão¹

Alex Alves Egido²

DES-CRIAR/criar incessantemente possibilidades de pensar/praticar a educação e o currículo é uma forma de resistência às tentativas de totalização e unificação que ainda persistem.

TEDESCHI E PAVAN (2017, p. 695)

RESUMO

Os processos de re-/des-construção curricular trazem consigo questões relativas à complexidade, pluralidade e poder que merecem atenção, haja vista a centralidade do currículo no cenário educacional brasileiro contemporâneo devido às recentes reformulações nos diferentes níveis de ensino. Com este artigo, visamos (i) apresentar visões onto-epistemológicas que orbitam decisões de educadores/as de professores/as no que diz respeito às propostas de currículo e (ii) tensionar os processos de re-/des-construção curricular que educadores/as de futuros/as professores/as de línguas adicionais têm passado, por meio de questões insurgentes. Para tanto, discutimos duas perspectivas onto-epistemológicas que influenciam diretamente a educação e a construção curricular e trazemos questões insurgentes com o objetivo de problematizar a perspectiva homogeneizante de currículo. Esperamos que este texto provoque inquietações e contribua para a construção de propostas curriculares que valorizem princípios de multiplicidade, diferença, alteridade e as dimensões coletiva, prática e reflexiva, com vistas à educação de professores/as comprometidos/as com a justiça social e a qualidade da educação pública.

Palavras-chave: paradigmas onto-epistemológicos; educação de professores/as de línguas; currículo.

ABSTRACT

Curricular re-/de-construction processes raise issues related to complexity, plurality, and power that deserve attention, given the centrality of the curriculum in the

1 Universidade Estadual de Londrina

2 Universidade Federal do Maranhão

contemporary Brazilian educational scenario due to recent reformulations at different levels of education. With this article, we aim to (i) present onto-epistemological visions that orbit educators' decisions regarding curriculum proposals and (ii) stress the curriculum re-/de-construction processes that educators of future additional language teachers have passed through insurgent questions. To do so, we discuss two onto-epistemological perspectives that directly influence education and curriculum construction and bring up insurgent questions with the aim of problematizing the homogenizing curriculum perspective. We hope that this text provokes concerns and contributes to constructing curricular proposals that value principles of multiplicity, difference, otherness, and the collective, practical and reflexive dimensions, to educate teachers committed with social justice and the quality of public education.

Keywords: *onto-epistemological paradigms; education of language teachers; curriculum*

Enquanto educadora e educador de professores/as de línguas adicionais, nossas visões onto-epistemológicas são imbuídas por conhecimentos moventes, sempre em transformação; por sujeitos constitutivamente inacabados, nunca suficientemente nomeados; e por realidades, no plural e imparciais. Para nós, essas interpretações culminam em um entendimento do que vem a significar propostas de currículo para a educação de professores/as de línguas adicionais, o qual é nosso campo de atuação profissional.

Ao compartilharmos dessas visões de conhecimento, sujeito, realidade e, conseqüentemente, de currículo, estamos conscientes que vamos de encontro com interpretações homogeneizantes, as quais ainda nos parecem orientar várias propostas de currículo. É justamente por reconhecermos essas interpretações distintas que coexistem, que intitulamos este artigo

3 Uma versão preliminar e expandida deste artigo foi apresentada pela primeira autora na ocasião de seu relatório de licença sabática para o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

4 Este estudo foi conduzido no âmbito do proeio de pesquisa intitulado “Construção de currículo para a formação de professores de inglês: prática como componente curricular em foco”, coordenado pela primeira autora, na UEL.

“Reflexões e questões insurgentes para educadores/as de professores/as de línguas adicionais em processos de re-/des-construção curricular”.

Optamos pelo adjetivo ‘insurgentes’ para referência às reflexões e questões que tecemos por entendermos que elas questionam visões homogeneizantes, que visam apagar vozes, conhecimentos e realidades historicamente minorizados. Lançamos mão do termo ‘processos de re-/des-construção curricular’, uma vez que compreendemos que diferentes grupos de educadores/as de professores/as de línguas adicionais estão em distintos estágios de propostas curriculares; alguns estão construindo, outros reconstruindo e outros, talvez, tentando desconstruir para construir algo inédito. Nosso desejo é que nossas reflexões valorizem – cada qual a seu modo – todas essas experiências.

Nesse contexto, as reflexões que tecemos e as questões insurgentes que emergem se dão em resposta ao convite feito pelas doutoras Paula Garcia de Freitas (UFPR), Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL), Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES) e Dilma Maria de Mello (UFU), organizadoras do dossiê temático “Educação docente para o ensino de línguas adicionais no Brasil: respostas e propostas às políticas vigentes”, no qual este artigo está publicado, que versa sobre as respostas e propostas às políticas vigentes na educação docente de línguas adicionais. Para além deste artigo, convidamos o/a leitor/a a conhecer e aprender com os demais artigos publicados neste dossiê, disponíveis no site da Revista Letras (UFPR).

Nesta publicação, buscamos, especificamente, (i) apresentar visões onto-epistemológicas que orbitam decisões de educadores/as de professores/as de línguas adicionais no que diz respeito às propostas de currículo e (ii) tensionar os processos de re-/des-construção curricular que educadores/as de futuros/as professores/as de línguas adicionais têm passado, por meio de questões insurgentes. Em linhas gerais, esperamos que nossa contribuição repouse no tornar estranho aquilo que pode ser natural e naturalizar – por ora – aquilo que é estranho, ao pensarmos em propostas curriculares voltadas à formação de professores/as de línguas adicionais.

As reflexões propostas neste artigo justificam-se por razões contextuais e profissionais. O argumento contextual reside na centralidade que o currículo vem ocupando no cenário educacional brasileiro contemporâneo, vistas as recentes reformulações curriculares nos diferentes níveis de ensino (e.g., Novo Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, dentre outras). O argumento profissional repousa em nosso compromisso enquanto pesquisadora e pesquisador de estar em constante movimento de questionamentos e inquietações, assim como nossa autorresponsabilização, enquanto educadora e educador de professores/as de línguas adicionais, em contribuir para a construção de propostas curriculares que valorizem

princípios de multiplicidade, diferença, alteridade e as dimensões coletiva, prática e reflexiva, com vistas à educação de professores/as de línguas adicionais comprometidos/as com a justiça social e a qualidade da educação pública.

Aos/às educadores/as de futuros/as professores/as de línguas adicionais, leitores/as a quem direcionamos esta publicação, desejamos que este artigo seja uma oportunidade para exercitarmos coletivamente o que Tedeschi e Pavan (2017, p. 695) nos orienta e indicamos como epígrafe desta publicação: “descriar/criar incessantemente possibilidades de pensar/praticar a educação e o currículo é uma forma de resistência às tentativas de totalização e unificação que ainda persistem”. Desejamos que esta leitura seja boa por ser desconfortável, ao questionarmos nossas verdades sobre propostas curriculares.

O artigo está organizado em três seções. Após estas notas iniciais, na próxima seção, refletimos sobre dois paradigmas que nos parecem contemplar acepções de sujeito, conhecimento e realidade; ao final, elaboramos questões – que consideramos insurgentes – àqueles/as que estão em processo de re-/des-construção curricular. Na terceira e última seção, tecemos algumas notas, as quais nomeamos como ‘inconclusivas’ justamente pela orientação onto-epistemológica que adotamos neste escrito.

PERSPECTIVAS ONTO-EPISTEMOLÓGICAS E SUAS INTERSECÇÕES COM CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO, SUJEITO E REALIDADE

O conhecimento é questão central⁵ nas teorias de currículo. Ao reconhecermos essa ênfase dada ao conhecimento e enquanto educadora e educador de professores/as de línguas adicionais, entendemos que alguns questionamentos passam a ser essenciais, dentre eles: O que deve ser ensinado para os/as futuros/as professores/as de línguas adicionais? Quais conhecimentos são válidos? Quem decide quais conhecimentos merecem compor o currículo formal? A quem interessa a seleção de conhecimentos a serem ensinados? As respostas a esses questionamentos, no entanto, variam conforme as perspectivas ontoepistemológicas as quais se filiam os/as proponentes dessas propostas curriculares.

Neste manuscrito, argumentamos haver duas principais perspectivas epistemológicas que influenciam diretamente a educação e a construção curricular. Por um lado, uma ligada a questões de unidade, identidade e universalidade, ou seja, atrelada aos ideais do realismo social, que acredita na possibilidade e desejo de acessar um conhecimento inquestionável e uma construção identitária – neste caso, a de docente de línguas adicionais –

5 Excetuando-se Lopes e Borges (2017) que tecem crítica à centralidade do conhecimento no currículo, por entenderem que tal centralização bloqueia a interpretação e as múltiplas leituras dos textos curriculares e Green (2017, p. 501) que reconhece a centralidade do conhecimento nas questões de currículo, mas argumenta que tal questão nem sempre tenha sido tratada com “*sofisticação e flexibilidade suficientes*”.

una e invariável (TEDESCHI; PAVAN, 2017). Por outro lado, outra ligada às perspectivas críticas, pós-estruturalistas e pós-fundacionais, que entende a realidade a partir da multiplicidade e da diferença. Por essa orientação, o conhecimento é contingencial e a identidade é essencialmente inacabada (TEDESCHI; PAVAN, 2017). Ambas as perspectivas epistemológicas influenciam os objetivos almejados nos currículos de cursos de educação de professores/as de línguas adicionais.

Tais posturas epistemológicas carregam noções de conhecimento e de sujeito que reverberam nos entendimentos da função social da escola e, conseqüentemente, nas políticas curriculares. Corazza e Tadeu (2003, *apud* TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 686) revelam que “todo currículo ‘quer’ modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse ‘alguém’ que deve ser modificado”. Portanto, a seguir, discutiremos, detalhadamente, as perspectivas epistemológicas e suas intersecções com as concepções de conhecimento e de sujeito.

No que diz respeito à primeira acepção de currículo, aquela em que o conhecimento é inquestionável e uma construção identitária – neste caso, a de docente de línguas adicionais – é una e invariável, um de seus principais expoentes é o pesquisador Michael Young. Sua compreensão de currículo é uma que adota “[...] uma concepção do conhecimento como representação (‘verdadeira’), como correspondência ou adequação a alguma suposta e preexistente realidade, a alguma presumida coisa-em-si” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 37, *apud* TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 680).

Nesse sentido, tanto Young quanto seus/suas seguidores/as entendem que “há um conhecimento objetivo (especializado) a ser aprendido” e, portanto, caberia aos espaços de educação a “transmissão do conhecimento de uma geração para a outra” (MACEDO, 2017, p. 544). No entendimento de Tedeschi e Pavan (2017, p. 694), além de *transmitir* esses princípios universais, as instituições escolares (e aqui, no nosso caso, as instituições universitárias) acabam por “*naturalizá-los*”, o que as autoras buscam problematizar⁶. Nos escritos de Young (2007, *apud* RIBEIRO, 2017, p. 585), encontramos a veiculação do entendimento de conhecimento poderoso:

[...] o *conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico*. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, *adquirido na escola* (YOUNG, 2007, p. 1296, *itálicos originais do autor e negritos adicionados*).

6 Temática desenvolvida quando se argumenta em prol da perspectiva epistemológica a partir da diferença.

Conhecimento poderoso, portanto, seria aquele que empodera, “um conhecimento que se distancia da realidade do aluno, uma vez que não considera que **tais conhecimentos irão possibilitar a superação de uma realidade de opressão**” (RIBEIRO, 20117, p. 588, grifo nosso). Dito de outro modo, seria um conhecimento inquestionável, inflexível e homogêneo.

Nessa lógica, educadores/as de professores/as de línguas adicionais que coadunam com esta concepção normativa de currículo esperam que, ao final de um curso de formação, os/as futuros/as sejam sujeitos universais, racionais, livres e autônomos. Ao correlacionarmos as visões de currículo e de sujeito, desvelamos que aqui se sedimenta o “[...] pensamento moderno, no qual **emerge e se consolida a ideia de verdade científica como expressão maior e unívoca dessa razão libertadora** e indispensável para a formação de sujeitos **emancipados intelectualmente.**” (GABRIEL, 2017, p. 530, grifo nosso).

Em linhas gerais, esta perspectiva normativa de currículo defende a centralidade do conhecimento no currículo e traz à tona tensões imbuídas em relações de “[...] poder, ideologia e controle social” (RIBEIRO, 2017, p. 585). Consequentemente, a importância de currículos dessa natureza promoveria um conhecimento sistemático e ‘verdadeiro’, a fim de emancipar e ‘promover o conhecimento científico’ aos/as futuros/as professores/as de línguas adicionais. Embora o argumento seja atraente e quase convincente em um primeiro momento, parece-nos escapar dessa perspectiva a fluidez com que essas relações e conceitos coexistem e são relacionados em cursos de educação de professores/as de línguas adicionais.

Em outras palavras, a emancipação, como proposta por Young (2007), pressupõe haver um lugar de inferioridade, um não-conhecimento, um conhecimento inválido e, consequentemente, uma identidade de sujeito que merece ser questionada; um sujeito merecedor desse *status* é aquele objetivo, completo em si mesmo e emancipado. A pergunta que fica é o que acontece com aqueles/as que não ‘cabem’ ou não querem se adequar a essa versão de currículo, de conhecimento e de sujeito.

A emancipação por meio de um currículo normativo e prescritivo é, no nosso entendimento, um processo de sujeitamento de futuros/as professores/as de línguas adicionais a um processo de educação ditado por outros/as como válido; uma imposição à uma certa visão de emancipação. É necessário, assim, haver outra leitura possível dos conceitos de currículo, de conhecimento e de sujeito, uma que seja fluida, sensível e construtivamente aberta às realidades locais, às identidades dos sujeitos e aos conhecimentos e experiências que carregam em si e trazem para os cursos de educação de professores/as de línguas adicionais e podem, portanto, passar a também constituir o currículo. Essa perspectiva outra é o nosso foco nos próximos parágrafos.

Esta visão de currículo múltipla e plural compreende as identidades e diferenças como elaboração histórica, contextualmente produzidas. Citando Castro (2009), Tedeschi e Pavan (2017) argumentam que os sujeitos e suas identidades são construídas, e diríamos *re* - e *des* - construídas, por meio de um entrelaçamento único de elementos heterogêneos que, de modo muito particular, se relacionam, como, por exemplo, os discursos, as instituições, as leis etc. A título de exemplo, enquanto educadores/as de professores/as de línguas adicionais, vivenciamos na prática cotidiana a diferença em cada nova turma de ingressantes em nossos cursos de educação de professores/as de línguas. De um ano para outro, uma pandemia pode ter surgido e nos forçado a ajustar o currículo; uma nova lei federal pode ter entrado em vigor e, conseqüentemente, o currículo passar por revisões⁷; um fomento de bolsas pode ter expandido a possibilidade de envolvimento dos/as futuros/as professores/as ingressantes no curso.

Para além dos exemplos de ordem social e institucional listados acima, há uma outra nuance de imprevisibilidade. A respeito dela, Tedeschi e Pavan (2017, p. 679) defendem que a educação e o currículo precisam “considerar que vivemos num mundo pleno de possibilidades e que deixar o outro ser um outro singular, ser aquilo que ainda não foi inventado, potencializa outros modos de vida”. Em nossa leitura, nenhum currículo será empregado ou vivenciado por educadores/as de futuros/as professores/as de línguas adicionais do mesmo modo, independentemente de quantas vezes tenha sido implementado. Argumentamos não se tratar de uma necessidade de aperfeiçoamento do currículo, mas reconhecer a imprevisibilidade e a incompletude como constituintes da formação dos/as futuros/as professores/as de línguas adicionais.

Algumas das perspectivas que compartilham dessa segunda visão de mundo (sejam elas teorias críticas⁸ ou pós-críticas⁹), trabalham com

7 Sobre o caráter normativo e institucional de iniciativas externas que ensejam mudanças curriculares, citamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores) (BRASIL, 2019), as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018) e dentre outras regulamentações, várias das quais indicadas pelas organizadoras deste dossiê na chamada.

8 **As teorias críticas** são baseadas nas concepções marxistas, estão ligadas a autores da Escola de Frankfurt e compreendem que **tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais constituídas na sociedade capitalista**. As teorias críticas “[...] **são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical**” (SILVA, 2007, p. 30) e apontam que o currículo é muito mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, apresentando que as **práticas curriculares podem ser vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social**.

9 **A expressão pós-crítica**, aqui, inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, ou seja, os estudos pós-críticos designam o “[...] **resultado da influência da Filosofia da diferença, dos estudos culturais, multiculturalistas, ecológicos, étnicos e dos estudos feministas e de gênero** sobre teorizações, pesquisas e práticas no campo educacional” (MAKNAMARA; PARAÍSO, 2013, p. 42). Ressaltamos, com Lopes (2013, p. 10), que, embora esses termos sejam “[...] conectados, [eles] se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias,

noções de desconstrução derridiana (LOPES; BORGES, 2017, GABRIEL, 2017), provisoriedade, singularidade, diferença, diálogo de saberes/ integração curricular (COLLA, 2019), emergência, criatividade, invenção, incalculabilidade, instabilidade, multiplicidade (GREEN, 2017, p. 516) e alteridade (SILVA, 2017; MACEDO, 2017, LOPES; BORGES, 2017) como sendo características do novo cenário social e educacional (GREEN, 2017).

Neste cenário, Macedo (2017, p. 548), apoiada em Butler (2015, p. 210), argumenta que “a teoria curricular precisa criar condições para a emergência do ‘sujeito’ como ‘um conjunto ativo e intransitivo de inter-relações’”. Nessa vertente, concordamos com as autoras que essa perspectiva de currículo anuncia “novas forças, que dão visibilidade a um **espaço de diálogo, de aposta na diferença**, pois instaura modos outros de exercício do pensamento sobre o campo curricular” (DELBONI; GONÇALVES, 2019, p. 737, grifo nosso).

Para Delboni e Gonçalves (2019, p. 740-741), a consequência desse movimento de pensamento pró-diferença, proporciona

abertura do campo do currículo para a desterritorialização de domínios, o que possibilita a heterogeneidade de pontos de vista, de base epistemológica e metodológica, que se abrem para a diferença, para o ‘Fora’, para a singularidade. Estão no jogo da proliferação de sentidos (‘sem fronteiras’, ‘diferentes perspectivas’, ‘distintos contextos’, ‘diferença’, ‘perspectivas teóricas’) que implicam uma multiplicidade, pluralidade, enfim, uma plurivocidade.

Nesse sentido, precisamos pensar o currículo dos cursos de educação de professores/as de línguas enquanto inerentemente inacabado, aberto à transformação e à emergência de outras aprendizagens que ajudam na construção do conhecimento profissional necessário.

Como problematizado na chamada para este dossiê, documentos reguladores oficiais impactam a organização curricular dos cursos de educação inicial de professores/as, ao passo que não apenas impõem mudanças, mas também abrem infinitas possibilidades para reflexão, inclusive as salientadas neste artigo acerca de conhecimento, sujeito e realidade, que irão influenciar fortemente as (re)construções curriculares.

A título de exemplificação, podemos mencionar a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual representou um marco de polemização e resistência (e.g., Campanha Nacional Pelo Direito a Educação, 2023).

No âmbito da Universidade Estadual de Londrina, a BNC-Formação levou ao que conhecemos como ‘insubordinação criativa’ ou seja, ações de

para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo”. Assim, entendemos que os termos, por vezes, pertencem a campos epistemológicos diferentes (DELBONI; GONÇALVES, 2019, p. 748).

rupturas assumidas diante às normas. Segundo D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 3), citando pesquisa de Haynes e Licata (1995), “essas insubordinações criativas eram geradas pelo conflito entre as políticas públicas delineadas para as escolas e a realidade escolar”. De modo similar, os cursos de licenciatura, embora tivessem a necessidade de atender à legislação vigente¹⁰, buscaram formas de não abrirem mão daquilo que já praticavam e produzia bons resultados de aprendizagem e do que acreditavam ser essencial para a formação de professores/as. Pois, “a insubordinação criativa é legitimada por centrar-se em práticas profissionais alicerçadas em bases éticas” (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 3).

Ainda no âmbito da Universidade Estadual de Londrina, outra legislação que suscitou amplas reflexões sobre conhecimento, sujeito e realidade foi a Resolução CNE/CES n. 7/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira Extensão. As discussões envolvendo concepção de extensão, papel da universidade, papel dos graduandos, relação universidade-sociedade, componentes curriculares e conhecimentos a serem transformados/excluídos/introduzidos foram amplamente potencializadas e mudanças curriculares significativas foram promovidas.

À guisa de conclusão desta seção, propomos algumas questões insurgentes – como anunciamos no título do artigo – para serem discutidas por educadores/as de professores/as de línguas que são também responsáveis, de tempos em tempos, pela reestruturação curricular de seus cursos. Desse modo, desejamos que estas questões insurgentes figurem como ponto de encontro das inquietações dos/as educadores/as e espaço seguro para os desconfortos relacionados ao desenhar de um currículo de educação de professores/as de línguas. São algumas dessas questões:

- a. Quais elementos do currículo anterior, até então vigente, têm sido mantidos nessa nova proposta curricular? Quais os motivos dessas manutenções?
- b. Qual o perfil de sujeito que buscamos promover? Ao discutirmos sobre esse perfil, ele carrega mais traços normativos ou voláteis?
- c. Qual a visão de língua subjaz essa nova proposta curricular? Analisemos os nomes das disciplinas voltadas ao ensino da língua, as referências que constam nas ementas, a progressão disciplinas e os/as autores/as discursivamente mencionados/as para conceituar o que se entende por língua.
- d. Em que momentos a equipe de elaboração da nova proposta curricular tem ouvido os sujeitos envolvidos no curso de formação? Por exemplo, egressos do curso, professores/as em atuação, secretários/as de educação e sociedade em geral.

10 Os cursos de Pedagogia, por exemplo, representaram apenas resistência à Resolução CNE 02/2019, não a atendendo, pois as alterações trazidas desconfiguravam totalmente os atuais currículos para formação de pedagogos.

e. Em relação ao conhecimento validado, tomado como verdadeiro, quais são as características recorrentes das referências e de seus/suas respectivos/as autores/as citados/as nas bibliográficas das ementas das disciplinas?

Com essas questões insurgentes buscamos tornar estranho os processos de re-/des-construção curricular, tendo em vista que, por vezes, os currículos são tomados como naturais e orientados, majoritariamente, por demandas burocráticas, cujas decisões são feitas por um seleto grupo de especialistas com conhecimento especializado em salões nobres de universidades. Enquanto formadores/as de futuros/as professores/as de línguas e seres humanos, desejamos que nunca cansemos de interrogar a nós mesmos e a formação que promovemos.

NOTAS INCONCLUSIVAS

O conhecimento é o conceito central nas práticas discursivas sobre o campo do currículo e para compreendê-lo faz-se necessário refletir acerca das perspectivas onto-epistemológicas e as acepções de sujeito e de realidade a elas relacionadas. Por isso, com este artigo, buscamos (i) apresentar visões onto-epistemológicas que orbitam decisões de formadores/as de professores/as no que diz respeito às propostas de currículo e (ii) tensionar os processos de re-/des-construção curricular que formadores/as de futuros/as professores/as têm passado, por meio de questões insurgentes. O exposto neste texto demonstra que vozes diversas têm ecoado, convocando os agentes políticos e escolares a pensar de forma aberta e múltipla e a buscar caminhos outros, para que sejamos capazes de produzir “outros modos de estar aluno, professor, currículo e escola”. Em síntese, “*convocam à mudança, à criação, à diferença*” (DELBONI; GONÇALVES, 2019, p. 752, grifo no original).

Esperamos que as reflexões e questões aqui desenvolvidas promovam novas possibilidades de arranjos curriculares e que possamos encontrar, cada vez mais, referências que ilustrem como esses princípios de multiplicidade, diferença, alteridade e as dimensões coletiva, prática e reflexiva se materializam nas propostas curriculares e em suas implementações. Aos/às colegas formadores/as de futuros/as professores/as, que nunca tomemos os currículos como dados, mas *sempre* em re-/des-construção.

Referências

ASSUNÇÃO, Josenilda Lima; SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. A investigação temática na elaboração de um projeto político-pedagógico humanizador. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1379-1409, set./dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). DOU, 20 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2024.

20

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. Manifesto fundador da Frente Revoga BNC-Formação defende a formação de professores/as. Publicado em: 20/04/2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/04/20/manifesto-fundador-da-frente-revoga-bnc-formacao-defende-a-formacao-de-professorases/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de.; MAGNANI, Luiz Henrique.; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Uma proposta curricular para a formação de professores de línguas no contexto da educação do campo: reflexões e práticas de Educação Linguística. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-24. 2022.

COLLA, Rodrigo Avila. A integração curricular como compromisso ético na contemporaneidade: educação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1324 - 1338, set./dez. 2019.

COLOMBO, Camila Sthéfanie.; CONSOLO, Douglas Altamiro. *O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, v. 29, n. 51, p. 01-17,

- CHIMENTÃO, L.K. EGIDO A.A. REFLEXÕES E QUESTÕES INSURGENTES PARA EDUCADORES/AS DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM PROCESSOS DE RE-/DES- CONSTRUÇÃO CURRICULAR
- abril. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a01>. Acesso em: 10 mar 2024.
- DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera; GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. As dobras discursivas sobre currículo veiculadas no periódico Currículo sem Fronteiras: Movimentos intensivos de aposta na diferença do pensamento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, p. 736-754, maio/ago. 2019.
- GABRIEL. Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.
- GREEN, Bill. Currículo, política e a pós-modernidade: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 501-514, set./dez. 2017.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.
- NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.
- PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 75-90, 2011. Disponível em . Acesso em 15 mar. 2019.
- RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. *Currículo sem Fronteiras*, v.17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017.
- RIBEIRO, William de Goes; AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 659-677, set./dez. 2017.
- SAYER, Peter. The hidden curriculum of work in English language classroom: neoliberalism and early English programs in public schooling. *AILA Review*, v. 32, p. 36-63. 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Currículo e Epistemologia: a des-criação da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 678-698, set./dez. 2017.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Conhecimento e políticas de formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.17, n. 3, p. 741-755, set./dez. 2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v.28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007.

A formação de professores e professoras de inglês e as possíveis implicações para a educação linguística com crianças: respostas e propostas em meio às demandas da contemporaneidade

Juliana Reichert Assunção Tonelli¹

Ewerton Aurelio Santos Pereira²

Izadora Amador Damaceno³

RESUMO:

Este artigo objetiva trazer um debate sobre os impactos de leis, resoluções e normativas na formação inicial de professores e professoras de inglês a partir do resgate histórico de reformulações feitas no projeto pedagógico de um curso de letras/inglês para atender demandas para a formação inicial de docentes para atuar também nos anos iniciais da educação básica. Para isso, apoiamo-nos na literatura especializada da área, apresentamos algumas adequações feitas em disciplinas no referido curso e recuperamos respostas dadas a um questionário aplicado junto a egressos e egressas. A visão dos e das respondentes serviu de apoio para uma leitura mais realista das adaptações que vêm sendo feitas no referido curso e melhor entendimento sobre até que ponto as mudanças realizadas indicam antecipações às possibilidades de atuação daqueles e daquelas profissionais ou sinalizam o acatamento de documentos prescritivos. Os resultados indicam que, na perspectiva dos egressos e das egressas, apesar das reformulações feitas ao longo dos anos, a grade curricular necessita ser reavaliada, a fim de contemplar mais disciplinas voltadas à educação linguística com crianças. Constatamos também que as experiências nas atividades de estágio contribuíram de forma significativa para a formação dos e das participantes da pesquisa, preparando-os, ainda que minimamente, para atuarem no ensino de língua inglesa com o público infantil. Pode-se problematizar que a licenciatura em questão vem atendendo a demandas emergentes locais, antevendo-se, portanto, aos documentos prescritivos.

Palavras-chave: *Formação de professores de língua inglesa. Educação linguística. Anos iniciais.*

1 Universidade Estadual de Londrina.

2 Universidade Estadual de Londrina (Doutorando).

3 Universidade Estadual de Londrina (Mestranda).

ABSTRACT:

This article aims to bring a debate on the impacts of laws, resolutions, and regulations on the initial education of English teachers, based on a historical review of reforms made in the pedagogical project of an English language teaching course to meet contemporary demands for the initial education of teachers to also work in the early years of basic education. To do this, we rely on specialized literature in the field, present some adjustments made in disciplines in the aforementioned course, and recover responses given to a questionnaire applied to graduates. The viewpoints of the respondents served to support a more realistic interpretation of the adjustments being made in the course and a better understanding of the extent to which the changes made indicate anticipations of the possibilities of action of those professionals or signal compliance with prescriptive documents. The results indicate that, from the perspective of the graduates, despite the reforms made over the years, the curriculum needs to be reassessed in order to include more disciplines focused on linguistic education with children. We also found that experiences in internship activities contributed significantly to the education of the research participants, preparing them, albeit minimally, to work in English language teaching with children. It can be argued that the degree in question has been meeting local emergent demands, anticipating prescriptive documents.

Key-words: *English Teacher's education. Linguistic education. Early education.*

Introdução

25

Políticas educacionais, ou a ausência delas, influenciam direta ou indiretamente a formação docente. Novos contextos sociais, políticos e econômicos, aliados a agentes internacionais, sinalizam que as políticas educacionais não podem ser compreendidas se analisadas isoladamente, pois elas resultam da inter-relação entre diversos aspectos e atores (Ball; Mainardes, 2011).

No que se refere aos cenários educacionais para a atuação de profissionais para o ensino de inglês nos anos iniciais, esta é uma discussão que vem sendo feita a alguns anos no Brasil (Santos, 2009; Tonelli; Cristovão, 2010; Galvão, 2022) e fora dele (Copland; Garton; Burns, 2013). Todavia, iniciativas voltadas à formação de docentes para atuar, especificamente, nos anos iniciais parecem ficar dependentes de documentos que autorizem, textualmente, os cursos de formação a incluírem em seus projetos pedagógicos disciplinas que atendam às demandas educacionais contemporâneas (Gimenez, 2013; Avila; Tonelli, 2018). Essa relação repercute, invariavelmente, nas práticas de sala aula, pois, conforme discutem Santos e Tonelli (2022), é na escola que as

lacunas na formação docente são evidenciadas e, muitas vezes, comprometem, negativamente, os processos formativos.

Nesta direção, como nos coloca Freire (1997, p. 19), “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. Essa preparação a que se refere Freire (1997) implica em considerar a relação entre formação e trabalho e, nesse sentido, importa aqui conceituar ‘trabalho’. Para isso, recorremos a Saviani (1992) que entende o trabalho como um processo de transformação da natureza. Segundo o autor, a educação é um trabalho não material por se tratar de produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Ao tomarmos o trabalho realizado no ambiente escolar, em especial, no âmbito da educação linguística em inglês *com* crianças (Malta, 2019; Tonelli, 2023) regularmente matriculadas nos anos iniciais, levantamos o questionamento sobre a formação docente aligeirada na qual parece haver a preocupação acentuada em atestar a prontidão para o mercado de trabalho e atender demandas mercadologicamente marcadas (Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021). Dessa maneira, o enfrentamento⁴ das realidades da escola torna-se ainda mais desafiador se considerarmos que a formação de educadores e educadoras está, em grande medida, intimamente relacionada à organização e ao desenvolvimento do seu trabalho, i.e., da atividade docente.

Verifica-se, portanto, haver consenso sobre os desafios inerentes à educação de professores e professoras, em especial no que se refere 1) às grades curriculares de cursos que formam – ou poderiam formar - para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais (Galvão, 2022; Galvão; Kawachi-Furlan, 2023) e, 2) a formação aligeirada, tipo *grab and go* ofertada por meio de cursos rápidos e com valores expressivos. Soma-se a isso o papel e a influência das políticas educacionais (Ball; Mainardes, 2011; Ball, 2012) e linguísticas na formação docente (Shohamy, 2006) as quais ficam, muitas vezes, à mercê de autorizações registradas em documentos para que os cursos de licenciatura em línguas, no nosso caso de língua inglesa, supram necessidades reais advindas de demandas locais (Brossi; Furio; Tonelli, 2020).

Tal acepção encontra respaldo em Shohamy (2006) para quem as políticas linguísticas educacionais podem ser legitimadas “como um mecanismo que pode atender outros grupos de acordo com suas necessidades e prioridades” (Shohamy, 2006, p. 80) e não servir como mecanismos de reprodução do que determinam grupos que possuem poder econômico e/ou simbólico. Isso nos remete à Ribeiro (2022, p. 388) para quem “Quando se fala em políticas linguísticas e/ou políticas educacionais, geralmente o enfoque se restringe ao domínio oficial”. Ou seja, em documentos pensados

4 Reconhecemos que a metáfora de enfrentamento pode gerar questionamentos sobre este movimento que pode parecer hostil. No entanto, consideramos ela traduz, em certa medida, as realidades vividas no âmbito educacional brasileiro.

por pessoas que, mesmo conhecedoras da temática, elaboram textos que não são escritos localmente e, por isso, não refletem, necessariamente, a totalidade das necessidades dos contextos locais.

Nesse sentido, as demandas reais parecem ser apagadas e/ou subjugadas ao que Shohamy (2006) denomina políticas linguísticas de *jure* e, segundo ela, os profissionais da educação, incluindo os docentes, são os principais executores de políticas linguísticas educacionais, transformando as políticas *de jure* em políticas de fato. Diante de tal cenário questionamo-nos até que ponto os cursos de formação devem placidamente acatar imposições de normas, leis e diretrizes (Ball, 2012) ou podem (re)agir politicamente antecipando-se a tais documentos com vistas a atender aos anseios de quem está, efetivamente, no chão da escola (Nóvoa, 2009).

O objetivo deste artigo é debater os possíveis impactos de leis, resoluções e normativas na formação de professores e professoras de inglês a partir de um resgate histórico de reformulações/adequações no projeto pedagógico de um curso de letras/ inglês para atender demandas contemporâneas na formação inicial⁵ de docentes. Dentre tais, aquelas que emergem de realidades locais e outras advindas e fortalecidas por textos produzidos em instâncias governamentais.

Para uma visão mais aproximada da discussão a que nos propusemos, valemo-nos do referencial teórico eleito, da análise de partes do projeto pedagógico do curso de letras/inglês de uma universidade pública e das respostas a um questionário eletrônico fornecidas por um grupo de egressos e egressas do mesmo curso, *locus* de nossa investigação, para refletir e problematizar a importância das adequações curriculares na formação docente.

As seções que compõem este trabalho⁶ estão organizadas da seguinte maneira: primeiramente trazemos algumas implicações diretas e indiretas na formação de professores de línguas adicionais frente aos contextos emergentes, como é o caso da atuação nos anos iniciais. Em seguida, fazemos considerações sobre os desafios da formação docente que se perpetuam desde a antiguidade até a contemporaneidade. Na terceira seção expomos algumas contradições acerca das políticas educacionais e linguísticas e o ensino de línguas adicionais com crianças. Em seguida, apresentamos a natureza da pesquisa e os instrumentos metodológicos de coleta de dados para sua posterior análise e argumentação. Por fim, tecemos algumas considerações sobre o tema aqui elucidado.

5 Embora cientes de que a formação docente não necessita da separação ‘inicial’ e ‘continuada’, neste artigo, utilizamos o termo inicial para situar a discussão nas licenciaturas.

6 Artigo produzido inicialmente pelo segundo autor como parte das atividades mandatórias na disciplina intitulada ‘Ensino aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras nas séries iniciais do ensino fundamental’ do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela primeira autora. No entanto, considerando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que a versão aqui apresentada foi coconstruída pelas duas autoras e pelo autor, a partir das reflexões e reconfiguração do manuscrito.

Implicações (in)diretas na formação de professores e professoras de línguas adicionais frente aos contextos emergentes: o caso da atuação nos anos iniciais

Avila e Tonelli (2008), juntamente com outras pesquisadoras brasileiras da área (Brossi, 2022; Costa, 2022, por exemplo), destacam a necessidade de cursos e atividades desenvolvidas no âmbito de projetos de extensão e de pesquisa aliados ao suporte de políticas públicas e educacionais que colaborem com o desenvolvimento do trabalho docente e, assim, contribuam com a educação linguística e, conseqüentemente, com o desenvolvimento holístico das crianças.

Ainda que as diretrizes para a formação de professores e professoras (Brasil, 2015) determinem que as licenciaturas em letras devam formar profissionais para atuar apenas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sabe-se que muitos egressos passam a atuar em escolas de educação infantil e de ensino fundamental I nas redes pública e privada de educação, conforme exhaustivamente discutido em outros trabalhos (Paixão; Porsette, 2020; Tonelli, Ferreira; Belo-Cordeiro, 2017; Denardi, et. al. 2023).

Para além das leis, normas e diretrizes, é preciso considerar o papel de cada cidadão, professor, pesquisador e educando, a fim de que todas as partes envolvidas tenham a consciência da relevância da formação docente e das políticas voltadas ao ensino de línguas. No que concerne à educação linguística em inglês com crianças, torna-se relevante ter em conta o contexto onde a criança está inserida para que a formação docente atenda às suas necessidades educacionais. Desta feita, a coconstrução de saberes, o fato de poder, por meio das línguas, no caso da presente discussão, da língua inglesa, engajar-se em atividades sociais (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010) próprias das infâncias (Merlo, 2022) parece-nos ser uma prática legitimada em nosso país.

Contudo, importa considerar as questões inerentes à aprendizagem de línguas e ao desenvolvimento infantil, as quais parecem não estar recebendo o devido destaque nos currículos dos cursos de letras/inglês. A esse respeito, Malta (2022) questiona a visão da educação como mercadoria e ressalta a necessidade de uma disciplina específica, em cursos de graduação, voltada para educação linguística *com* crianças, ainda que seja viável abordar o tema em outras disciplinas, visto que há espaços a serem preenchidos na formação docente. Assim, Avila e Tonelli (2008) entendem que se faz necessária a oferta de disciplinas que preparem o futuro docente para atuar no ensino de línguas *para* e *com* crianças, já que esse contexto de atuação poderá estar presente na realidade do professor recém-formado.

Por todos estes aspectos, os contextos emergentes, sendo um deles a educação linguística em inglês com crianças, resvalam nas políticas educacionais e linguísticas, conforme discutiremos posteriormente. Dizemos isto diante da necessidade de formação profissional para atuar neste contexto

que fica à mercê de documentos para cancelar uma demanda sinalizada por profissionais da área, conforme apontamos neste artigo.

Reconhecemos que falar em formação docente não é algo simples e que demanda ações planejadas. Posto isso, na próxima seção, detivemo-nos a discutir algumas questões históricas na formação de professores e professoras.

Educação e formação docente: desafios que se perpetuam da Grécia antiga até a contemporaneidade

Tendo em vista o objetivo deste artigo, que é discutir em que medida leis e resoluções influenciam a formação inicial de professores e professoras de inglês, consideramos relevante dedicar espaço para uma retomada de questões relacionadas aos desafios educacionais advindos da antiguidade, alguns dos quais perpetuam até hoje.

Os gregos da antiguidade entendiam a educação como meio de formar o cidadão para a sociedade e seguiam um padrão educacional. Souza e Melo (2008) afirmam que na Grécia antiga buscava-se encontrar no conhecimento as soluções para os conflitos vivenciados e o homem assumia-se como o responsável por suas ações e seu futuro, tendo como mediador a racionalidade para manter a organização social. Para os autores, a educação no Brasil já não é uma questão de estado, como era na Grécia antiga, mas é uma política de governo moldada de acordo com os interesses dos governantes. Araújo (2021) desenvolve importante reflexão sobre a educação como um direito público e destaca as profundas desigualdades sociais e o correlato processo excludente quanto ao direito à educação no Brasil como dificuldades de acesso à educação e de permanência na escola. Na direção contrária dessa desapropriação de saberes, propomos a busca pela compreensão das transformações sociais e os processos formativos do ser humano, bem como entender como o indivíduo busca a sua identidade, como se organiza, como se entende e como promove o pensar.

Para Saviani (1989), a sociedade é essencialmente marcada por divisões entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força e a escola é fortemente influenciada pelos objetivos dos governantes em cada momento histórico. Como forma de controle social, esses buscam dosar os conteúdos e conhecimentos oferecidos na escola ofertando apenas pequenas porções de conhecimento.

Ao trazermos a reflexão filosófica para o âmbito das teorias e práticas pedagógicas observamos que a filosofia da educação trata de questões complexas no momento em que aprofundamos nossos questionamentos com indagações como: Por que aprender uma língua adicional? Qual a importância do professor e do aluno nos processos educativos? Como ensinar língua inglesa para e com crianças? Como garantir o aprendizado para todos? Como despertar o pensamento crítico por meio da educação linguística?

No intuito de encontrar possíveis respostas para tais questionamentos destacamos a importância de debates sobre temas relacionados à área da educação linguística, bem como da necessidade de investimento em esforços direcionados para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação de língua inglesa, e todos os seus percalços, desafios e/ou contradições, uma vez que ao se propor o debate sobre educação linguística se faz necessária a discussão sobre todas as áreas da educação, ou seja, o debate da educação como um todo. Ancoramo-nos em Saviani (2012) por entender como a escola tornou-se pseudocientífica pelo fato de não produzir conhecimento e refazer um processo sem pensar na história como uma forma de domínio de classes, tornando o professor desapropriado de conhecimento.

Os educadores, de modo geral, demonstram interesse pelo debate dessas questões, pois, afinal, elas dizem respeito à nossa própria existência como seres permanentemente insatisfeitos. Isso se deve ao fato de que inevitavelmente comparamos os acontecimentos como eles são com o que eles poderiam ser. Insatisfeitos porque, mesmo admitindo avanços na educação brasileira, sempre podemos imaginá-la como algo melhor do que aquilo que vivenciamos na escola.

Tal pensamento nos leva a Freire (2016), para quem

É necessário que a educação seja adaptada, em seu conteúdo, seus programas e métodos, ao objetivo que se persegue, que é permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, firmar relações de reciprocidade com outros homens, formar sua própria cultura e fazer história (Freire, 2016, p. 74).

Não temos as respostas para todas as questões educacionais do Brasil, mas consideramos que aguçar o pensamento e promover o conhecimento da classe docente pode nos ajudar a pensar em que medida as ações pedagógicas podem ser desenvolvidas de maneira a contribuir com uma formação atenta às realidades da escola. Frente ao exposto, do nosso ponto de vista, faz-se necessário oferecer propostas inovadoras de educação linguística, como é o caso da formação para atuar nos anos iniciais, para a ressignificação de práticas de ensino-aprendizagem-avaliação.

Diante de tal cenário, ponderamos ser relevante discutir os impactos de políticas formativas que colaborem – ou não – com a formação docente para as realidades contemporâneas. Dentre elas, as demandas pela inserção da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização.

Políticas educacionais e linguísticas e a educação em língua inglesa com crianças: algumas contradições

Avila e Tonelli (2018) discutem a ausência de políticas públicas para o ensino de línguas nos anos iniciais. Após investigarem o contexto da legislação educacional brasileira e a viabilidade de uma língua que não a de pertencimento do educando ser obrigatória no ensino fundamental I, bem como sobre a obrigatoriedade da oferta do inglês nos currículos das escolas municipais públicas. As autoras reafirmam, em consonância com Vicentin (2013) e Toneli (2024), haver carência de documentos oficiais para o ensino de idiomas nos anos iniciais.

Nesse sentido, as autoras acima citadas propuseram uma discussão teórica a fim de problematizar a temática; elas compreendem ser viável realizar a educação linguística desde aquele nível de escolaridade, justificando-a pelo advento econômico da globalização (Ricento, 2012), o qual torna as línguas e, em especial a língua inglesa, como algo supostamente relevante para a sociedade (Lopez-Gopar, 2016). Isso faz com que as escolas privadas e públicas passem a inserir idiomas em seus currículos a partir das mais diferentes propostas educacionais: escolas bilíngues, escolas internacionais, escolas com carga horária estendida ou programa bilíngue (Buonocore; Bailer, 2023), escolas de idiomas ou escolas regulares. Estas últimas oferecendo, geralmente, aulas de línguas uma, duas ou mais vezes por semana na grade curricular.

Entretanto, um fato que não pode ser desconsiderado é a necessidade de formação de profissionais frente às demandas das escolas as quais são, por sua vez, geradas por outras razões; dentre elas, econômicas, dado o reconhecido prestígio conferido à língua inglesa. O estudo empreendido por Tonelli e Avila (2020) ratifica as pesquisas de Santos (2009) e vai ao encontro do que é discutido por Galvão, Kawachi-Furlan (2021), por exemplo, que destacam haver lacunas a serem preenchidas na formação de professores e professoras, visto que os cursos de pedagogia tratam de questões de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, mas não oferecem a devida formação no campo das línguas, uma vez que este não é o objetivo do curso.

Silvestre, Brossi e Boreli (2017), por sua vez, afirmam que é por meio de um trabalho mais focalizado que o ensino significativo de línguas pode contemplar as demandas da sociedade. Brossi, Furio e Tonelli (2020) vão ao encontro de tal perspectiva e reforçam que um currículo de formação inicial para o ensino de língua inglesa para crianças, ou como temos preferido denominar, para a educação linguística *com* elas (Malta, 2019), deve contemplar a inserção de disciplinas, possibilidades de estágio nos anos iniciais da educação básica, iniciação científica e/ou ações de extensão que favoreçam o desenvolvimento de capacidades e competências para lidar com as particularidades do trabalho docente de língua inglesa para crianças.

Corroboramos a necessidade de se refletir constantemente sobre políticas direcionadas para a qualidade da educação linguística de estudantes dos anos iniciais as quais refletem diretamente no desenvolvimento das crianças para que elas exerçam a cidadania, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Assim, do nosso ponto de vista, torna-se imprescindível que as leis não estejam apenas no papel ou que venham de esferas fora da escola, mas que impulsionem, de fato, uma educação de excelência.

Trudell e Piper (2013) abordaram questões acerca da formulação e da implementação de políticas para o ensino de idiomas e afirmam que, geralmente, essas políticas estão em um nível nacional, porém é relevante pensar-se em nível regional e local. Os autores destacam ser importante o envolvimento das instituições, do governo, das escolas e da comunidade local. Tal pensamento encontra respaldo em Rajagopalan (2013) que argumenta ser necessário que todas as partes envolvidas nos processos educacionais voltados às línguas tenham consciência sobre a necessidade de políticas de ensino de idiomas serem asseguradas, para que haja êxito escolar.

Ribeiro (2022) referencia Schiffman (1996) para fazer uma discussão importante no âmbito das políticas linguísticas e as agrupa em dois tipos: a declarada e a praticada. Como política declarada, ele nomeia: oficial, de *jure* ou explícita. Como da ordem do funcionamento real, a denomina implícita, de fato ou de base. O autor amplia tais nomeações citando: “políticas *overt* (explícitas, formalizadas, de *jure*, codificadas, manifestas) e aspectos *covert* da política (implícitos, informais, não declarados, de fato, de base, não manifestos)” (Schiffman, 1996, p. 13). Assim, ao propormos uma reflexão sobre as adequações feitas no curso de letras/inglês em função de demandas trazidas pelos próprios estudantes a partir de suas realidades e interesses, consideramos ser este um exemplo de política *covert* ou *de facto* uma vez que não se tratou de uma orientação de ‘cima para baixo’.

Embora Shohamy (2006) considere os currículos como uma forma explícita de política linguística educacional e como um dos mecanismos das políticas linguísticas de fato, as quais nem sempre correspondem às de *jure*, neste artigo, acreditamos que as reformas curriculares realizadas no curso sob análise configuram-se como política *de facto*, pois não foram desencadeadas por nenhum outro tipo de documento ou normativa.

Tais ponderações nos fazem pensar o quanto são importantes a elaboração e a implantação de políticas educacionais e linguísticas bem planejadas as quais tenham a participação e o envolvimento do governo, de professores, das escolas, de gestores, dos alunos e da comunidade escolar, conforme pontua Rajagopalan (2013). Para discutir a formação que o graduando em letras/inglês recebe, faz-se necessário entender a função que o estágio desempenha na formação deste profissional. O estágio supervisionado na licenciatura em letras, segundo Brito e Ribas (2018), possibilita reflexões

sobre as teorias para as práticas de sala de aula, a partir da possibilidade do graduando em construir e reconstruir as teorias que estuda com base nas experiências de estágio, promovendo a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Ifa (2014) acrescenta que o estágio pode proporcionar espaços para a construção da consciência crítica do papel político do professor na sociedade. Pimenta e Lima (2006), embora não se refiram à formação de professores e professoras de inglês, complementam que os estágios podem valorizar atividades que cooperem com o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas, tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios docentes no contexto escolar.

As autoras Lanza, Damaceno e Tonelli (2023) relatam um exemplo da importância e do papel da disciplina de estágio em uma experiência de ensino de inglês com crianças em um Centro de Educação Infantil, sob a perspectiva crítica a partir da contação de história em contexto de estágio supervisionado e como a prática do ensino de inglês nos anos iniciais contribui para a formação das autoras.

Do mesmo modo, Vidotti e Tonelli (2021) analisam o papel do estágio na formação de professoras de inglês para crianças. Tais trabalhos são relevantes para a discussão aqui apresentada uma vez que no curso sob discussão, a prática de ensino de inglês foi apontada como a disciplina que mais cooperou para a formação dos egressos participantes da pesquisa, conforme apresentaremos mais adiante.

Para que possamos atingir o objetivo a que nos propusemos, na seção subsequente descreveremos o contexto de nosso estudo.

Sobre o contexto investigado: suas características, necessidades e influência nas mudanças realizadas

O presente estudo foi realizado no âmbito da licenciatura em letras/ inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No que se refere às discussões sobre seu currículo, Tonelli e Cristovão (2010), Tonelli (2016) e Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) enfocam os esforços empreendidos para que demandas advindas das realidades das escolas – como, por exemplo, a formação de professores e professoras de inglês para atuar nos anos iniciais e junto a alunos com deficiência – fizessem parte das discussões curriculares no curso.

Deste modo, é possível afirmar, como constatado por Galvão (2022), que o curso de letras/inglês da UEL é precursor no Brasil no que se refere à formação de professores e professoras para atuar nos anos iniciais, a saber, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A esse respeito, Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) resgatam o histórico do curso de letras/ inglês da UEL e apontam as mudanças realizadas para que sua grade curricular

pudesse, ao longo dos anos, corresponder às demandas contemporâneas no âmbito da formação de professores e professoras de inglês.

Desde a publicação do referido artigo, outras alterações foram realizadas no que se refere à discussão em tela. Dentre elas, neste artigo, destacamos a ementa da disciplina de estágio e, mais recentemente, em sua última reformulação curricular⁷, a inserção de duas ênfases à escolha do licenciado, conforme explicaremos mais adiante.

No projeto pedagógico do curso, em sua versão de 2014, a disciplina de estágio, ofertada no terceiro e quarto ano do curso⁸, não apresentava explicitamente os contextos em que a prática de ensino de inglês se daria. Contudo, a partir da reformulação subsequente, em 2019, o estágio do terceiro ano, sob código no catálogo de cursos, 6EST118, apresenta, textualmente, que as atividades a serem realizadas acontecem na educação infantil, no ensino fundamental ou equivalente, conforme as Figuras 1 e 2:

FIGURA 1: DISCIPLINAS DO TERCEIRO ANO DO CURSO EM 2019

		3ª Série							
Código	Nome	Oferta	Carga Horária				TIC	PCC	Total
			Teór. T.	Prát.	Prát.	TIC			
6EST118	ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL OU EQUIVALENTE (LEM)	A	0	0	200	0	0	0	200
6LEM137	LÍNGUA INGLESA III	A	0	0	180	0	0	0	180
6LEM142	OFICINA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PESQUISA DE SALA DE AULA	A	0	0	0	0	150	0	150
6EDU156	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	1S	60	0	0	0	0	0	60
6LEM138	LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA IV	1S	30	0	0	0	0	0	30
6LEM140	LÍNGUA INGLESA: CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA LINGUAGEM	1S	30	0	0	30	0	0	60
6LEM139	LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA V	2S	30	0	0	0	0	0	30
6LEM141	LÍNGUA INGLESA: LETRAMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO	2S	30	0	0	30	0	0	60
6SOC150	LÍNGUA E SOCIEDADE	2S	60	0	0	0	0	0	60
Total			240	0	380	60	150	0	830

34

Fonte:https://www.uel.br/arquivo-prograd/catalogo-cursos/catalogo_2019/organizacao_curricular/letras_lingua_inglesa_noturno.pdf

FIGURA 2: EMENTA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO DO TERCEIRO ANO

6EST118 Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Equivalente
Inserção na realidade do mercado de trabalho. Observação, análise e intervenção em realidades de educação infantil ou do ensino fundamental, em espaços e ações interdisciplinares de educação formal e/ou não-formal, desde que com crianças entre 4 e 14 anos de idade. Aproximação dos conteúdos essenciais à formação de professores no campo de políticas públicas e gestão da educação, fundamentos e metodologias de ensino, Participação no trabalho pedagógico para promoção da aprendizagem de inglês nos contextos de educação infantil, de ensino fundamental ou equivalente considerando, inclusive, questões relacionadas aos direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Fonte: Resolução CEPE/CA 118/2013 https://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_119_18.pdf

Nota-se, a partir do exposto, que as mudanças praticadas na grade curricular do curso⁹ podem ser consideradas políticas *de facto*, uma vez que inserem percursos formativos não previstos em textos normativos (Shohamy,

7 https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/catalogo_cursos/2023/organizacao_curricular/letras_lingua_inglesa_noturno.pdf

8 https://www.uel.br/arquivo-prograd/catalogo-cursos/catalogo_2017/organizacao_curricular/letras_lingua_inglesa_noturno.pdf

9 <https://sites.uel.br/prograd/graduacao/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-letras-ingles/>

2006), mas que advém de demandas contextuais já estabelecidas no cenário educacional brasileiro.

Por outro lado, pode-se afirmar que o curso oferece ‘respostas’ aos documentos brasileiros no campo da formação docente os quais, evidentemente, são também colocados igualmente por necessidades, sejam elas quais forem, conforme problematizado por Egido, Tonelli e De Costa (2023).

Em sua mais recente reforma curricular¹⁰, o curso inova, mais uma vez, pois além de manter a disciplina de estágio do terceiro ano com foco nos anos iniciais, a partir do segundo ano, os graduandos devem escolher entre uma das duas ênfases oferecidas, a saber: 1) ensino de inglês para crianças e; 2) educação bilíngue¹¹. No caso de disciplinas voltadas a uma das ênfases, o ensino de inglês para crianças, ou como propostas mais contemporâneas a denominam, educação linguística *com* crianças (Malta, 2019; Tonelli, 2023), diante da ausência de documentos *explícitos* e das demandas contextuais por esse profissional, o curso vem, historicamente, possibilitando essa formação, como demonstrado em Tonelli e Cristovão (2010), Tonelli (2016), Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) e Tonelli (2023) e, ao trazer iniciativas no âmbito de formação para o referido contexto, assume o protagonismo antevendo-se às demandas da profissão. Com isso, políticas *de fato* são realizadas em contraposição às *de jure* (Shohamy, 2006), as quais nem sempre atendem às demandas reais e locais da formação docente.

Outrossim, ao trazermos o panorama das possibilidades oferecidas pelo curso sob discussão para que o profissional de letras/inglês possa atuar não somente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, como explicitamente colocado em documentos oficiais (Brasil, 2015), mas também nos anos iniciais em propostas educacionais diversas¹² parece-nos apropriado afirmar que a licenciatura em inglês responde às demandas contextuais. Sendo assim, concluímos que houve a proposição de práticas formativas inovadoras no âmbito da formação de professores e professoras.

Conhecendo a visão de egressos e egressas sobre a contribuição do curso para a formação voltada aos anos iniciais

Apresentamos, nesta seção, as respostas obtidas a partir de um questionário online de egressos do curso de letras/inglês, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que colaboraram para termos uma visão mais

10 Em função do cumprimento da resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 a qual regulamenta as atividades acadêmicas de extensão, o referido curso foi amplamente reformulado tendo em vista outras demandas educacionais como é o caso da formação para atuar nos anos iniciais e na educação bilíngue.

11 https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/catalogo_cursos/2023/organizacao_curricular/letras_lingua_inglesa_noturno.pdf

12 Nos referimos aqui a escolas de idiomas, escolas regulares públicas e particulares, escolas internacionais, dentre outros.

aproximada sobre as possíveis contribuições das modificações realizadas no referido curso no que concerne à formação para atuar no ensino daquela língua também nos anos iniciais. Para isso, utilizou-se o Google Forms, o qual foi criado para identificar, na perspectiva dos e das participantes, as experiências vividas durante o curso e, em especial, ao longo do estágio obrigatório com crianças nos anos iniciais¹³

Além disso, buscou-se conhecer a visão do grupo acerca da contribuição da disciplina para a formação acadêmica, como avaliavam a grade curricular do curso e seus impactos na atuação profissional. O questionário eletrônico foi enviado para 24 alunos egressos do curso¹⁴ de letras/inglês da UEL e obtivemos cinco respostas; cumprimos com os preceitos éticos de pesquisas e utilizamos os codinomes Sol, Lua, Astro, Estrela e Meteoro para identificá-los e identificá-las, a fim de preservar a identidade dos e das respondentes.

A visão dos e das respondentes possibilitou uma leitura mais próxima das adaptações que vêm sendo realizadas no referido curso para melhor identificar até que ponto as mudanças na grade curricular e nas ementas de algumas disciplinas indicam, de alguma maneira, antecipações às possibilidades de atuação daqueles e daquelas profissionais ou indicam o acatamento de documentos prescritivos.

Para análise dos dados, detivemo-nos aos textos produzidos e buscamos neles evidências linguísticas que sinalizassem avaliações dos e das respondentes sobre 1) o curso de forma geral e suas contribuições para a formação docente para atuar nos anos iniciais e; 2) a disciplina de estágio e suas contribuições para a formação docente para atuar nos anos iniciais.

Na primeira pergunta (Durante o estágio de graduação em letras/inglês, você atuou com crianças dos anos iniciais? Caso tenha atuado, comente como foi sua experiência nesse estágio), indagamos se, durante a graduação eles atuaram com crianças nos anos iniciais. Todos os participantes relataram que realizaram o estágio e que atuaram com crianças e, de modo geral, que as experiências foram significativas e valiosas, conforme Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1: ATUAÇÃO NO ESTÁGIO

Sol	Durante o meu 3º ano, atuei com crianças de 4 e 5 anos do CEI da UEL como parte do meu estágio curricular. Algumas aulas foram remotas, pois estávamos voltando da pandemia e outras foram presenciais, quando a situação melhorou. As aulas eram em duplas, fiquei com uma turma de 20 alunos em média e trabalhamos temas como cores, sentimentos, animais, roupas.
Lua	Sim. Minha experiência foi <i>extremamente significativa e valiosa</i> . Já tinha experiência dando aula para crianças pequenas, <i>mas muitos alunos de graduação em letras/inglês não têm</i> , portanto, o estágio proporcionar essa experiência para os alunos <i>é extremamente importante</i> .

13 A referida disciplina foi escolhida porque no momento da geração de dados era a única que oferecia explicitamente o contexto para atuar nos anos iniciais.

14 Egressos em julho de 2023.

Astro	Sim. Foi uma ótima experiência e incentivou-me a lecionar , e preparou-me para situações reais de sala de aula que eu nem imaginava!
Estrela	Sim. Atuei no Centro de Educação Infantil (CEI) da UEL no estágio obrigatório de forma remota durante a pandemia, e depois presencialmente no câmpus. Também continuei no CEI em estágio não obrigatório. As 3 experiências foram extremamente positivas , muito melhor do que o esperado considerando os desafios do contexto remoto/pandêmico e por ser minha primeira experiência atuando como professor e com crianças.
Meteoro	Sim. Foi a melhor experiência que tive na faculdade, sem dúvidas . Graças ao estágio na educação infantil tive certeza que queria seguir na profissão de professora.

Fonte: o autor e as autoras a partir das respostas obtidas

Ao serem questionados como percebem a contribuição do estágio do curso de letras para a formação para atuar como docente de língua inglesa com crianças nos anos iniciais (Como você percebe a contribuição do estágio do curso de letras/inglês para a sua formação acadêmica e para atuar como docente de língua inglesa, com crianças dos anos iniciais?), obtivemos, como demonstrado a partir do Quadro 2, as seguintes respostas:

QUADRO 2: PERCEPÇÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO

Sol	Eu já tinha experiência com crianças, mas apenas no contexto privado com poucos alunos, sendo assim, ao ter um número maior de alunos, aprendi bastante sobre gerenciamento de sala de aula, como criar bons e completos planos de aulas, como levar o idioma para a realidade das crianças de maneira significativa e, além disso, tive a certeza que realmente amo ensinar para alunos dessa faixa etária.
Lua	O estágio com crianças dos anos iniciais foi essencial para que eu percebesse que essa realmente é a área que quero continuar atuando. Além disso, muitos alunos de letras/inglês conseguem encontrar emprego nessa área, ou seja, é muito importante que tenham essa experiência durante o estágio.
Astro	Achei necessário, quase não tivemos oportunidade de focar ou aprender sobre o ensino de inglês para crianças, o estágio foi o primeiro contato até com teorias da educação Infantil. Gostaria de ter continuado o estágio e fazer meu <i>paper</i> ¹⁵ sobre essa área, principalmente por ser a área que mais me identifiquei.
Estrela	As matérias e professores do curso contribuíram bastante, mas poderia ter uma base melhor desenvolvida com foco em crianças.
Meteoro	O estágio proporcionou um desenvolvimento de habilidades que eram bastante “longe” da teoria, por isso, através da prática foi possível concretizar e desenvolver tais habilidades.

Fonte: o autor e as autoras a partir das respostas obtidas

Os relatos destacam contribuições para a formação acadêmica e profissional, tais como aprendizado sobre gerenciamento de sala de aula; elaboração de planos de aula voltados à realidade das crianças de forma significativa; experiência de estágio como meio facilitador na conquista de um futuro emprego; conexão entre teoria e prática no ensino de língua inglesa para e com crianças; desenvolvimento de habilidades por meio da prática;

15 Refere-se ao artigo que os concluintes do curso devem produzir em uma das disciplinas e é equivalente à monografia de conclusão de curso.

identificação pessoal com esta área de atuação profissional e o despertar da autoconfiança para atuar com alunos dos anos iniciais.

As respostas fornecidas indicam, a partir do referencial teórico que sustenta este estudo, que as vivências do estágio contribuíram para a formação acadêmica e para a atuação como docente da língua inglesa. Ao comentarem sobre a grade curricular do curso de graduação e de que forma o currículo impacta na atuação profissional (Comente sobre a grade curricular de seu curso de graduação e de que forma isso poderá impactar em sua atuação profissional no ensino de língua inglesa para crianças), no tocante ao ensino de inglês com crianças, os egressos e as egressas tecem críticas e elogios ao currículo, apontam vantagens e desvantagens acerca da grade curricular do curso, conforme indicado no Quadro 3, a seguir.

QUADRO 3: CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sol	Acredito que a única matéria que focou no ensino para crianças foi no estágio do terceiro ano , todas as outras matérias focavam mais em aulas no ensino médio ou para contextos privados. Se não tivesse essa oportunidade de estágio, não teria confiança para trabalhar com crianças atualmente.
Lua	Acredito que a grade curricular pode focar muito mais na prática docente (e não deixar a prática apenas para o estágio) e acredito que seria de extrema importância se a grade incluísse as fases de desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, afinal, muitos de nós vamos lidar com alunos dessa faixa etária.
Astro	Acredito que nosso currículo tenha vantagens e desvantagens, uma desvantagem é o pouco acesso a outras áreas de atuação profissional com língua inglesa para crianças, acredito que se não tivesse participado do estágio na educação infantil talvez não teria me descoberto na carreira, tendo em vista que depois do estágio só lecionei para crianças.
Estrela	Apesar de o curso fornecer uma boa base para atuação no ensino de língua inglesa, o foco “para crianças” acabou recaindo sobre a professora xx, que era a única que de fato voltava o olhar para o ensino infantil. Quase todos os outros professores de maneira direta e/ou indireta acabavam focando em um ensino menos lúdico, mais voltado para uma faixa etária mais desenvolvida.
Meteoro	Acho que a grade pode melhorar de diversas maneiras.

Fonte: o autor e as autoras a partir das respostas obtidas

A terceira pergunta foi igualmente útil para estabelecermos o pensamento de que as grades curriculares dos cursos de graduação em letras/ inglês necessitam ser constantemente reavaliadas e atualizadas de acordo com as demandas da contemporaneidade. Embora concordemos com tal visão, importa registrar que os entraves burocráticos nos processos para que as reformulações dos cursos ocorram e atendam às demandas como as apresentadas a partir das respostas obtidas, não permitem maior agilidade e constantes atualizações.

Nesse sentido, recuperamos Silvestre, Brossi e Boreli (2017) e Brossi, Furio e Tonelli (2020) que advogam acerca da importância de ações focalizadas e da revisão constante dos currículos para que a formação docente

e, consequentemente, o ensino de línguas vá ao encontro das demandas da sociedade.

No mesmo questionário solicitamos que os e as respondentes avaliassem a sua formação para atuarem no ensino de língua inglesa nos anos iniciais (Por gentileza, faça um breve relato sobre como você avalia a sua formação inicial para atuar no ensino de língua inglesa nos anos iniciais). A partir das respostas obtidas, foi possível verificar que 100% dos e das respondentes mencionaram as experiências vivenciadas na disciplina de estágio, em especial do terceiro ano como sendo essenciais.

QUADRO 4: AVALIAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO

Sol	Gostaria de ter tido mais disciplinas que abordassem essa faixa etária, pois mesmo o estágio sendo ótimo, ainda sinto que teria muito mais a ser abordado . Com a experiência que tive e todo o suporte tanto da minha dupla, quanto da minha orientadora , consegui entender como funcionam as aulas com crianças e como trabalhar o idioma de forma lúdica pode contribuir para a aprendizagem, fazendo com que hoje eu utilize muitas atividades lúdicas no meu contexto de ensino.
Lua	O estágio com crianças me trouxe muitas vivências importantes assim como experiências muito valiosas. Posso afirmar com toda certeza que o estágio prepara os alunos de letras/inglês para educar crianças da melhor forma possível. Além disso, o estágio do 3º ano (anos iniciais) e o estágio do 4º ano (ensino médio) foram as matérias mais significativas que tive durante todo o curso .
Astro	Acredito que temos pouco acesso aos anos iniciais na nossa formação, alguns nem tiveram essa experiência, e durante as aulas e reuniões do estágio e por estar fazendo uma pesquisa sobre a área na época, consegui me aprofundar em algumas teorias, uma oportunidade que muitos não tiveram.
Estrela	Avalio como boa minha formação para atuar no ensino dos anos iniciais, pois passei um bom tempo sendo orientado pela professora xx . Acredito que se não tivesse tido essa experiência e tempo com ela talvez não teria uma base boa para atuar nos anos iniciais.
Meteoro	O estágio, com certeza, prepara muito para atuação no ensino de língua inglesa para crianças. Além de uma experiência única e incrível, a ajuda e auxílio da orientadora é essencial .

Fonte: o autor e as autoras a partir das respostas obtidas

A partir das respostas fornecidas, verifica-se que os egressos e as egressas evidenciam que o currículo do curso contempla aspectos importantes para a formação inicial e que, em especial o estágio, contribuiu para isso.

Entretanto, os egressos e as egressas apontam questões relevantes a serem consideradas como, por exemplo, o engajamento dos docentes e a necessidade de reformulação da grade curricular ([...] **acredito que seria de extrema importância se a grade incluísse as fases de desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, afinal, muitos de nós vamos lidar com alunos dessa faixa etária** (Lua, Quadro 3), com oferta de mais disciplinas dedicadas ao ensino de língua inglesa para os anos iniciais.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi promover reflexões sobre os possíveis impactos de leis, resoluções e normativas na formação de professores e professoras de inglês a partir do resgate histórico de reformulações/adequações no projeto pedagógico de um curso de letras/inglês para atender demandas contemporâneas na formação inicial de docentes para atuar na educação linguística em inglês junto a estudantes dos anos iniciais.

Pela análise das respostas obtidas, por meio do questionário eletrônico, pode ser entendido que, embora o curso analisado já tenha propostas de formação, para que profissionais possam atuar no ensino da língua também nos anos iniciais, os e as respondentes, hoje egressos e egressas, indicam que outras adequações no PP do curso são desejáveis para contemplar a formação desse profissional.

Observamos que existem desafios a serem superados no que se refere ao currículo dos cursos de letras/inglês. Entretanto, consideramos que as falas dos participantes desta pesquisa evidenciam um movimento de democratização do currículo, o qual pode contribuir para o aprimoramento da formação inicial e, conseqüentemente, para o trabalho docente. Assim sendo, acreditamos haver na formação inicial docente a necessidade de fortalecimento para o preparo profissional, por meio de conhecimentos colaborativamente desenvolvidos pelas práticas informadas.

Destacamos a relevância de reflexões sobre outros fatores, acerca dos quais poderemos debater e nos aprofundarmos em futuros trabalhos. Fatores que estão entrelaçados à formação docente e aos currículos dos cursos de pedagogia e letras/inglês, tais como políticas públicas, engajamento da sociedade, acesso à educação, inclusão e exclusão, material didático, entre outros. Acreditamos que é nesse sentido que devemos caminhar rumo à excelência de ensino e, assim, contribuir para o desenvolvimento humano e a educação linguística das crianças.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 maio 2024.

AVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A ausência de políticas públicas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

BALL, Stephen J. *Politics and policy making in education: explorations in sociology*. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2015, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações. *LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 11 maio 2024.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; RIBAS, Fernanda Costa. Estágio supervisionado de língua inglesa como espaço de (trans) formação de professores. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 244-263, 2018.

BROSSI, Giuliana Castro. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BROSSI, Giuliana Castro; FURIO, Mariana; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Currículo e formação de professores de Inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 96-112, 2020.

BUONOCORE, Raquel Siqueira; BAILER, Cyntia. “A gente quer uma segunda língua para além de uma lista de conteúdos”:: práticas pedagógicas bi/multi/plurilíngues no contexto de uma escola bilíngue pública. *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, v. 16, n. 46, out. 2023.

COPLAND, Fiona; GARTON, Sue; BURNS, Anne. Challenges in teaching English to young learners: global perspectives and local realities. *Tesol Quarterly*, Washington, v. 48, n. 4, p. 738-762, 2014.

COSTA, Maria Adélia. Conhecimentos estruturantes para a formação de professores. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022.

DENARDI, Didiê Ana Ceni et al. (org.). *Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

42 EGIDO, Alex Alves; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; DE COSTA, Peter. Rolling Out the Red Carpet: A Critique of Neoliberal Motivations Orienting the Promotion of Public Bilingual Schools to Young Learners in Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 1-17, 2023.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água. 1997.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque. *Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis*. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Curricular strategies of public universities that focus on teaching English in early childhood education. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 461-477, 2023.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. English teacher education and early childhood education: curricular strategies in Brazilian federal universities. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, DF, ano 20, n. 2, p. 1-11, 2021.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christiane *et al.* (ed.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

IFA, Sérgio. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50, p. 100-119, jul./dez. 2014.

LANZA, Ingrid Cestari; DAMACENO, Izadora Amador; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O uso de storytelling para o ensino de Inglês crítico com crianças no estágio supervisionado: a estrada de tijolos amarelos de Kansas à OZ. In: DENARDI, Didiê Ana Ceni *et al.* (org.). *Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 212-232.

LÓPEZ-GOPAR, Mario. *Decolonizing primary english language teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

MALTA, Liliane Salera. *Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MALTA, Liliane Salera. Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial. In: KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). *Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. São Carlos: Pedro & João editores. 2022. cap. 6, p. 127-146.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. *Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

PAIXÃO, Grace Alves; PORSETTE, Igor. Ensino de língua estrangeira para

crianças (LEC): a formação nos cursos de Letras da UFES. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 250-274, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, Niterói, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christiane *et al.* (ed.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Políticas linguísticas e educacionais e (m) formação docente: uma discussão sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 20, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2022.

RICENTO, Thomas. Political economy and english as a 'global' language. *Critical Multilingualism Studies*, Tucson, v. 1, n. 1, p. 31-56, 2012.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. *Polifonia*, Cuiabá, v. 28, n. 52, p. 233-259, 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola da democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou pós-liberalismo? educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L. A. *Estado e educação*. Campinas: Papyrus, 1992. p. 9-29.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHIFFMAN, Harold. F. *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge, 1996.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BROSSI, Giuliana. Castro; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Uma proposta crítica de oficinas temáticas de inglês em uma escola pública: ações docentes e reflexões discentes. *REVELLI: Revista de Educação, Língua E Literatura*, Inhumas, v. 9, p. 48-66, 2017.

SOUZA, Paulo Rogério; MELO, José Joaquim Pereira. Conflitos do” velho” e do” novo”, na obra de Sófocles: uma proposta educativa para formação de um homem responsável por seus atos. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 30, n. 1, p. 57-66, 2008.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em Letras/Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 35–65, 2016.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 62, p. 58-73, jan./abr. 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; AVILA, Paula Aparecida. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243-266, 2020.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva; BELO-CORDEIRO, Areta Estefane. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. *REVELLI: Revista de Educação, Língua e Literatura*, Inhumas, v. 9, n. 1, p. 124-141, 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan. 2021.

TONELI, Jaqueline Ferreira de Brito. *O ensino de inglês com crianças da educação infantil de 4 e 5 anos da rede pública: princípios e descritores para a elaboração dos currículos locais na perspectiva da educação linguística*. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas)

- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

TRUDELL, Barbara; PIPER, Benjamin. Whatever the law says: language policy implementation and early-grade literacy achievement in Kenya. *Current Issues in Language Planning*, London, v. 15, n. 1, p. 4-21, 2014.

VICENTIN, Karina. *Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2013.

VIDOTTI, Letícia dos Santos; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O trabalho docente no contexto do estágio supervisionado remoto: reflexões de professoras de inglês para crianças em formação inicial. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 6, p. 1632-1657, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/82107>. Acesso em: 13 maio 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

Caminhos possíveis da formação docente para a educação linguística com crianças: o que sugerem as universidades?

Ana Sara Manhabusque Galvão¹
Marianna Cardoso Reis Merlo²

RESUMO

A educação linguística com crianças (ELIC) é uma área em constante expansão, colocando em evidência a formação docente específica para a área e as políticas linguísticas e educacionais. Neste artigo, partimos das políticas vigentes e da carência de iniciativas institucionais mais concretas para refletir na posição das universidades diante desse cenário. Partindo de um paradigma qualitativo-interpretativo, analisamos um recorte de dados da pesquisa de Galvão (2022), direcionando o olhar para caminhos possíveis da formação docente para a área de ELIC, no que se refere às sugestões feitas pelos coordenadores de curso de cinco universidades brasileiras para a implementação de políticas e mudanças curriculares com esse foco. Acreditamos que compartilhar propostas e sugestões é um meio de fortalecer a formação docente para a educação linguística com crianças no Brasil, bem como compreender as realidades locais e iniciativas sendo desenvolvidas nos diversos contextos do país diante dos desafios encontrados.

Palavras-chave: *Formação docente; educação linguística com crianças; políticas linguísticas*

ABSTRACT

Language education with children (ELIC) is an area marked by continuous expansion and this movement emphasizes specific teacher education to work in the context and the educational and language policies related to it. Therefore, in this article we reflect on the positioning of universities in this scenario based on current policies and the lack of more concrete institutional initiatives. From a qualitative-interpretative approach, we analyzed data generated for a research by Galvão (2022). The focus was on the possible directions for teacher education for the area of language education with children, regarding the suggestions provided by Course Coordinators of five Brazilian universities towards the implementation of policies and curricular changes. We believe that sharing proposals and suggestions is a way of enhancing teacher

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGEL - UFES) galvao.anasara@gmail.com

2 Docente do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. marianna.merlo@ufes.br

education for the area of ELIC, as well as a way of comprehending local realities and initiatives that are being developed in several contexts around Brazil, considering the challenges found in those contexts.

Keywords: *Teacher education; language education with children; language policies*

Introdução

No Brasil, a área de educação linguística com crianças (ELIC) tem sido marcada por inúmeros desafios, tais como o estabelecimento de políticas para orientar a formação e o trabalho docente e para alinhar os objetivos da inserção de línguas adicionais no currículo escolar dos anos iniciais. A partir do reconhecimento da complexidade de tais desafios e da necessidade de debatermos acerca desse tema, fazemos coro com as organizadoras deste dossiê temático e propomos uma discussão acerca de caminhos possíveis para a formação de educadoras³ de inglês com crianças em resposta às políticas vigentes, sejam elas *in vivo*, isto é, emergentes de práticas sociais, ou *in vitro*, estabelecidas pelo governo por meio de leis e regulamentações (Calvet, 2002; Menezes de Souza, 2019).

Assumimos que, de uma forma ou de outra, a formação docente para o trabalho pedagógico em línguas adicionais com crianças está acontecendo, seja por meio de iniciativas pontuais de universidades que ofertam disciplinas, oficinas e cursos de extensão voltados para a ELIC (Galvão, 2022), seja por meio de treinamentos e *workshops* oferecidos por editoras de materiais didáticos

3 Preferimos utilizar o termo no gênero feminino por entender que as mulheres são maiorias no campo da educação linguística com crianças e também para visibilizar a agência de mulheres que atuam em pesquisas nessa área.

e profissionais liberais do ramo. Para além dessas iniciativas, os caminhos que buscamos propor se pavimentam em bases epistemológicas alinhadas com concepções discursivas de linguagem (Merlo; Kawachi-Furlan, 2020), que possibilitam um trabalho pedagogicamente informado, que considera a criança como sujeito de direitos (Brasil, 2010) e que acolhe a diversidade de infâncias que habitam a sala de aula de línguas adicionais (Merlo, 2022; 2023).

Com esse objetivo deveras audacioso, partimos da premissa de que a proposição de caminhos para a formação docente passa, necessariamente, por um exercício de escuta das vozes das pessoas que participam diretamente desse contexto. Sendo assim, este artigo alinha-se ao paradigma qualitativo-interpretativo de pesquisa (Cresswell, 2009) e traz um recorte dos dados do estudo de Galvão (2022) que apresenta entrevistas realizadas com coordenadores de cursos de graduação em Letras-Inglês de cinco universidades públicas de nosso país. Por meio dessas entrevistas, nós, enquanto pesquisadoras e professoras que também atuam na formação inicial para a ELIC, compartilhamos propostas e sugestões para o fortalecimento da formação docente em nosso país.

Este artigo está organizado em três partes, além desta introdução. Na seção seguinte, recuperamos algumas iniciativas de políticas nacionais direcionadas à formação docente para o trabalho pedagógico em línguas adicionais com crianças. A seguir, compartilhamos as sugestões das universidades e nossas reflexões acerca dessas proposições. A última parte encerra a discussão com as considerações finais e a defesa da ampliação de iniciativas de formação docente para a educação linguística com crianças.

50

O que sugerem as políticas vigentes

Pensar na ELIC no Brasil implica necessariamente em considerar políticas linguísticas e educacionais. Tais políticas envolvem “dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (Pennycook, 1998, p. 22), que são a linguagem e a educação. Com isso em mente, compartilhamos alguns sentidos possíveis para políticas linguísticas e educacionais para recuperarmos algumas iniciativas de políticas de formação docente elaboradas em âmbito nacional no intuito de não somente contextualizar a área de ELIC, como também de promover uma compreensão acerca do cenário atual como resultado de processos sócio-históricos ocorridos em nosso país.

Assim como Rajagopalan (2013), compreendemos políticas linguísticas como

[...] a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específi-

cas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

E, conforme Menezes de Souza (2019) explica, com base em Calvet (2002), tais reflexões se articulam, por um lado, através de discursos, crenças e práticas desempenhadas por grupos sociais e, por outro lado, por meio de documentos e normativas elaborados por instituições.

De modo semelhante, podemos conceber as políticas educacionais como a condução de decisões e a proposição de iniciativas relacionadas à educação, que vão desde a elaboração de currículos, passando pelo provimento e regulamentação dos espaços escolares, até a formação docente. Nesse sentido, entendemos que o estabelecimento de políticas educacionais se compromete com a correção das desigualdades sociais quando propõe ações que promovem um avanço na compreensão dessas desigualdades como fruto de processos históricos altamente complexos, em vez de simples resultado de fatores intraescolares, isto é, como consequência da suposta incapacidade de educadores e estudantes (Arrojo, 2010).

No caso da formação docente para ELIC, temos observado há tempos que políticas linguísticas e educacionais têm sido marcadas por uma relação controversa entre as políticas *in vivo*, ou seja, que emergem de demandas sociais, e as políticas *in vitro*, que são resultantes de decisões tomadas em gabinetes institucionais (Calvet, 2002; Merlo, 2018). Sabemos que, historicamente, o estabelecimento de políticas *in vitro* é sempre posterior à emergência de políticas *in vivo*, e essa dinâmica não tem sido diferente na área de ELIC.

Com efeito, podemos observar que a demanda pelo aprendizado de línguas adicionais por crianças tem aumentado consideravelmente nos últimos anos em nosso país. Alguns indicadores confirmam essa percepção, tais como a recente adesão de redes de ensino público à inclusão de disciplinas voltadas para o ensino de línguas adicionais (Merlo, 2018), a massificação de escolas bilíngues de iniciativa privada, sobretudo em áreas urbanas, e a crescente oferta de aplicativos e tecnologias de ensino de línguas adicionais para crianças (Duboc, 2023), principalmente de língua inglesa.

Tais demandas têm sido acompanhadas de perto por pesquisadoras da área, que defendem, há muito, o estabelecimento de políticas que acompanhem as demandas sociais no sentido de diminuir o abismo social que divide as crianças que têm das que não têm acesso ao ensino de línguas, que hoje acontece, na maioria dos casos, em escolas privadas (Rocha, 2006; Tonelli, 2023). Defendem, também, políticas de formação docente que contemplem o

trabalho pedagógico em línguas adicionais com crianças (Tonelli; Cristovão, 2010; Merlo, 2018; Galvão, 2022).

No entanto, quando recuperamos as políticas voltadas para essa demanda específica de formação, podemos perceber que tais iniciativas têm se dado de maneira controversa, como pode ser visto nos documentos que relacionamos abaixo.

Ao discorrer sobre a formação de professores de disciplinas tais como Artes, Educação Física e línguas adicionais, presentes no currículo do Ensino Fundamental I, o Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer CNE/CEB 02/2008 (Brasil, 2008), se mostrou favorável para a alocação de licenciados de “campos específicos do conhecimento” em quaisquer ciclos da educação básica, desde que esses profissionais possam trabalhar de maneira multidisciplinar com outras áreas do conhecimento. O referido documento afirma que os cursos de licenciatura devem “contemplar conteúdos e metodologias próprios para toda a educação básica, sem destaque especial para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, *como soe [sic] acontecer. [...]*” (Brasil, 2008, p. 5 – grifo nosso). Assim como Merlo (2018, p. 116), compreendemos que, “ao incluir essa ressalva no documento, [...] os pareceristas, de alguma forma, preveem a formação docente *com* destaque para os anos finais, o que parece condizer com as críticas direcionadas à formação de educadores de LE⁴ para crianças citadas anteriormente” (grifo nosso).

Mais recentemente, o Ministério da Educação lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que estabelece o currículo mínimo para a educação básica em nosso país. A partir da BNCC, o governo federal elaborou a Base Nacional Curricular (BNC) para a formação inicial (Brasil, 2019) e continuada (Brasil, 2020a) de professores, que estabelecem que a formação docente, tanto nos cursos de licenciatura quanto em cursos posteriores “pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (Brasil, 2019, artigo 2º).

Bem, levando em consideração que a BNCC segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que estabelece a obrigatoriedade de somente uma língua adicional (a língua inglesa) e apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental, não era de se surpreender que a BNC Formação Inicial apresentasse uma visão fragmentada para os cursos de licenciatura. Em seu artigo 13º, o documento define três tipos de cursos, destinados à:

=I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - *formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio* (grifo nosso).

4 Línguas estrangeiras. Neste artigo, preferimos nos referir às línguas adicionais, principalmente com base em Ramos (2021), por entender que o critério geográfico não é mais suficiente para definir as diversas línguas com as quais as crianças interagem.

Em vista do exposto, podemos compreender que os cursos de licenciatura em Letras, responsáveis pela formação de professores de línguas adicionais, fazem parte do grupo III, que supostamente atuariam somente a partir dos anos finais do ensino fundamental.

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação lança o Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, que apresenta um projeto para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020b). Apesar de ainda não ter sido homologado pelo Ministério da Educação, o referido documento nos fornece pistas para compreender os encaminhamentos que podem ser dados futuramente, além de ilustrar o desalinhamento das políticas de formação docente em nosso país.

Ao tratar especificamente dos requisitos para os educadores que atuarão em escolas bilíngues, o parecer propõe que a formação desses profissionais ocorra em cursos de Letras ou Pedagogia, acrescido de uma formação complementar em Educação Bilíngue (para professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021) ou em cursos de Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue, para o caso de professores com formação iniciada a partir de 2022. Além disso, em ambos os casos, é exigida a comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, um padrão europeu utilizado para descrever⁵ habilidades linguísticas.

Em que pese a necessidade de uma análise mais aprofundada dos documentos citados acima, compreendemos que os exemplos mencionados são suficientes para percebermos quão complexa é a formação docente para a ELIC, pois ora os cursos de licenciatura em Letras são os escolhidos para o trabalho nessa área, devendo promover atuação multidisciplinar em anos iniciais, ora são categorizados como específicos para o desenvolvimento de competências propostas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, ora se mostram insuficientes para o trabalho pedagógico em contextos bilíngues.

Diante desse cenário, que aponta para a carência de iniciativas governamentais, pesquisas recentes apresentam contextos paralelos de formação docente para a ELIC, quer sejam em cursos de extensão, de pós-graduação ou desenvolvidos por iniciativa próprias dos professores que atuam nesse contexto (Merlo, 2022; Galvão, 2022; Tonelli, 2023). Apesar de reconhecer a importância de tais iniciativas perante a complexidade da atual conjuntura, notamos que elas geralmente operam a partir de visões estruturalistas de linguagem e de objetivos utilitaristas para o aprendizado de uma língua adicional na infância (Merlo, 2022), os quais têm se mostrado problemáticos, se consideramos a criança como um sujeito de direitos, que participa da sociedade e produz cultura (Brasil, 2010).

5 Cf. uma discussão mais detida sobre a padronização linguística proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas em Merlo (2022).

Desse modo, compreendemos, assim como Menezes de Souza, que “seria muito melhor se tudo isso fosse discutido nos cursos de formação”, pois assim seria possível, desde a formação inicial,

preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 255).

Nesse entendimento, ao investigar as iniciativas de formação vigentes em cursos de graduação em Letras-Inglês, Galvão (2022) nos traz subsídios para pensar: o que sugerem as universidades diante das políticas linguísticas e educacionais em vigor? Nas próximas seções, nos ocupamos dessa questão, na busca por contribuir para o debate em torno da formação para o trabalho em línguas adicionais com crianças.

O que sugerem as universidades

Conforme mencionamos, este artigo traz um recorte de dados da pesquisa de mestrado de Galvão (2022), com foco nas entrevistas que foram realizadas com coordenadores(as) de cursos de graduação em Letras-Inglês de cinco universidades públicas do Brasil. Para a escolha dos participantes, foi realizado um levantamento documental prévio acerca dos cursos de Letras-Inglês de todas as universidades públicas federais e estaduais do Brasil para investigar os currículos e identificar iniciativas voltadas para a formação docente específica para a ELIC. Nos documentos analisados, quinze universidades apresentaram disciplinas específicas com esse foco e cinco foram convidadas a participar da entrevista, representadas pelos coordenadores(as) de curso das instituições.

As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro semi-estruturado e flexível para garantir fluência no diálogo (Ludke; André, 2017) e permitiram o acesso a vozes e individualidades de cada contexto (Cohen; Manion; Morrison, 2018). Considerando o proposto neste artigo, focalizamos o tópico acerca das sugestões para a implementação de políticas e iniciativas para a formação docente para a área, com base nas estratégias que estavam sendo utilizadas no contexto específico das universidades onde os participantes atuavam.

Uma proposta bastante debatida por pesquisadoras da educação linguística com crianças consiste em reformular os currículos dos cursos de Letras (Rocha, 2006; Tonelli; Cristovão, 2010; Merlo, 2018; Tonelli, 2023), de modo que eles abordem epistemologias relacionadas às especificidades do desenvolvimento infantil em diversas dimensões, tais como física, social, emocional e cognitiva. Em consonância com as pesquisas mencionadas, as entrevistas conduzidas também

apontaram a reformulação curricular como um dos pontos principais ao pensar em políticas para a área de ELIC, como é possível notar no excerto abaixo:

Reformulação curricular criando atividades acadêmicas explicitamente relacionadas a ELIC. Explicitar o compromisso com a formação de professores para atuar no EIC no Projeto Político Pedagógico do curso e representar esse compromisso objetivamente nas ementas de atividades acadêmicas é uma ação que garante que o tema seja tratado no curso. A ausência de menções explícitas pode fazer com que abordar ou não o contexto de ELIC fique a cargo de interesses individuais de docentes (entrevista, UEL).

Ao enfatizar que as menções devem ser explícitas, a participante aborda uma problemática que é recorrente no ELIC: a expansão aleatória vinculada a interesses e iniciativas individuais. Por não acontecer de forma regulamentada, o preparo de profissionais para atuarem no contexto fica a critério de cada instituição, apontando uma fragmentação da área, tanto na oferta como no preparo de profissionais (Galvão, 2022).

A nosso ver, essa fragmentação enfraquece o trabalho pedagógico com crianças, podendo reduzi-lo à “a mera seleção de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante a aula” (Rocha, 2007, p. 282). Considerando a complexidade da área de ELIC, que requer a articulação de saberes transdisciplinares para atender, de modo responsivo e responsável às demandas que se colocam no cotidiano escolar, entendemos que “não se pode admitir que os saberes necessários a uma ação docente suficientemente embasada e contextualmente relevante virão de maneira natural, à medida que o educador adquire experiência” (Merlo, 2018, p. 140).

Ao problematizar essa questão, uma das participantes das entrevistas apontou que quando a formação inicial não aborda esses conhecimentos de forma intencional, a atuação em sala de aula pode ser prejudicada. Além disso, ela enfatiza que o aumento na demanda precisa trazer também uma preocupação com a formação dos profissionais que vão atuar nesse espaço.

Acredito que o colegiado de curso e o Núcleo Estruturante precisam constantemente avaliar as necessidades da comunidade e procurar atendê-las para que assim formem profissionais que realmente façam a diferença para aquele contexto. As escolas de Educação Infantil têm inserido em suas grades o ensino do idioma, mas parece não estar havendo uma preocupação se o professor que estão contratando para exercer esta docência tem formação para tanto. O resultado disso provavelmente será negativo. Ou no mínimo, o professor que for incumbido desta docência, sofrerá muito para executar aquilo para o que não está preparado (entrevista, UNESPAR).

Sendo assim, o papel das universidades não pode ser ignorado, principalmente ao considerarmos que as práticas relacionadas à ELIC já estão vigentes na sociedade. Tal argumento ilustra a dinâmica das políticas *in vivo* e *in vitro*, conforme observa Calvet (2002).

Apesar disso, em alguns contextos a demanda não é considerada por não ser uma realidade nas escolas públicas da região, conforme pontuaram dois participantes nas entrevistas:

[...] nós devolvemos à comunidade segundo o que é exigido primeiro das regiões mais próximas, que mais dependem do que nós oferecemos. Nós sabemos que as escolas da região, os professores são formados normalmente aqui, então nós buscamos atender principalmente essa necessidade, essa demanda. E é verdade que o ensino infantil, a Educação Infantil, ela não tem sido a maior das demandas, ela é algo que existe, mas ela é de um nicho específico, privado, então nós não colocamos em um patamar muito alto (entrevista, UFSJ)

Lógico que o papel da universidade acaba sendo esse mesmo, de responder às demandas da sociedade né [...] eu não coloquei na grade atual porque não tem no Estado [...] Então, se for né, eu acho que a gente precisa realmente sentar e discutir né, se eles implementarem aí eu vou pensar o meu papel como formadora, aí eu ajudo os meus alunos, que é o que eu faço com os alunos que já dão aula nas escolas particulares né (entrevista, UFS)

56

De acordo com os entrevistados, por essa demanda não ser uma realidade no ensino público local, a universidade também acaba não assumindo seu papel na formação dos profissionais que poderão atuar com crianças em contextos diversos. Compreendemos que a ELIC é um movimento já consolidado nas escolas de iniciativa privada, mas notamos também uma tendência de expansão em contextos públicos (Tanaca, 2017), o que nos leva a pensar no compromisso da universidade com a sociedade como um todo.

Por outro lado, em regiões onde a oferta de língua inglesa na Educação Infantil se tornou uma demanda emergente, tal necessidade refletiu na organização dos currículos e na resposta da universidade, como pontua a participante:

[...] a iniciativa de incluir a disciplina de ensino de inglês para crianças partiu da própria demanda de nossos acadêmicos, assim como aqueles que fazem o curso de Pedagogia (entrevista, UNESPAR).

Ela acrescenta que as escolas da região passaram a ofertar a língua inglesa e uma demanda urgente por profissionais começou a acontecer, exigindo uma reformulação curricular para atender a essa questão formativa. Nesse mesmo sentido, ao enfatizar que é convergente com o que acontece na atualidade, a participante deixa claro no excerto abaixo que tal movimento já está acontecendo na sociedade e precisa ter suas bases nos cursos de formação também.

[...] a universidade precisa estar junto, na formação, pelo menos iniciando ali e vendo essa possibilidade, então até que ponto né, que curso de Pedagogia, ou curso de Letras, pode atuar para que a formação destinada à línguas estrangeiras para crianças possa se fortalecer. As universidades, olhando, cuidando das metodologias e mesmo de discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras para as crianças, é simplesmente convergente com o que há na atualidade [...] Então, é olhar para o que é a linguagem, e como a linguagem está presente no cotidiano dessas crianças, e como a escola e a universidade podem lidar com isso e oportunizar aos professores meios de reflexionar sobre todo esse processo aí, que adentra as escolas, ou pelo menos deveria adentrar né...

(entrevista, UNEMAT)

A reflexão acima também nos faz pensar sobre a responsabilidade social das universidades e seu descompromisso com interesses mercadológicos, tais como a venda de determinados produtos ou metodologias educacionais. Ao considerarmos essa questão, podemos compreender que as filosofias que embasam as práticas de formação nas universidades tendem a acolher propostas menos utilitárias e mais voltadas para a participação cidadã dos envolvidos, inclusive das crianças.

Com base nesses objetivos, a própria noção de linguagem e o desenho de metodologias de ensino se ressignificam, partindo em direção a noções plurais de linguagem, atreladas às práticas desempenhadas em sociedade (Merlo; Kawachi-Furlan, 2020), e à proposição de práxis pedagógicas contextualizadas, elaboradas a partir das demandas e dos recursos disponíveis (Menezes de Souza, 2019).

Em nossa visão, conhecimentos acerca das filosofias de linguagem que embasam o trabalho docente, bem como das particularidades do desenvolvimento infantil se tornam essenciais para tanto para os professores que atuam, tanto para os que irão atuar no contexto de ELIC. Tais saberes servem, também, como base para os conhecimentos futuros que também serão desenvolvidos, conforme aponta a participante da entrevista:

Sendo assim, há uma gama muito ampla de conhecimentos, que vão desde o público da Educação Infantil até o público dos primeiros anos do ensino fundamental, necessários de se olhar, de se estudar e ver as possibilidades, as teorias que podem convergir para que o professor entre em sala de aula mais preparado, ou pelo menos tenha um alicerce para que ele consiga perpetuamente se desenvolver, para auxiliar esses alunos (entrevista, UNEMAT)

Apesar do papel crucial das universidades e da necessidade de se posicionarem acerca dessa questão, os participantes nos mostram que é preciso também considerar as limitações relacionadas à estrutura curricular. Essa questão é apontada em uma das entrevistas para justificar a não-inclusão de mais disciplinas com foco na ELIC nos cursos de graduação em Letras:

Eu acho que seria bem interessante uma [disciplina] voltada só pra isso. No momento, considerando como o curso é muito compactado, porque muitos conteúdos tivemos que sacrificar, basta dizer que tive que deixar coisas como sintaxe e morfologia da língua inglesa como optativas... eu acho isso complicado. Então... nós deixamos uma que já trata, pelo menos um pouquinho, das faixas etárias que não são as mais pensadas, no caso de adolescentes para o ensino público. Vai ter um foco em Educação Infantil, vai mostrar um pouco sobre crianças ainda da primeira parte do Ensino Fundamental (entrevista, UFSJ).

A esse respeito, compreendemos a complexidade que envolve a proposição de currículos educacionais. Por isso, para nós, um dos caminhos possíveis para a formação docente para a ELIC diante dessa complexidade se origina na assunção de um compromisso educacional por parte da universidade com a educação linguística de crianças. A partir desse comprometimento, pode-se partir para a proposição de uma formação transdisciplinar, de modo que os saberes relacionados à infância sejam abordados de modo transversal em disciplinas diversas. Tal proposta encontra respaldo em Menezes de Souza (2019), para quem a proposição de currículos e políticas de certa forma tende a padronizar os contextos educacionais, que são essencialmente marcados pela diversidade.

Esse seria um caminho possível, partindo do pressuposto da impossibilidade de reformulação curricular. No entanto, entendemos que a inserção de disciplinas específicas, voltadas para o trabalho pedagógico em línguas com crianças se configura como um espaço privilegiado para a formação de profissionais que atuarão na ELIC. De todo modo, a proposição de caminhos parte, principalmente, da colaboração entre diferentes esferas sociais na implementação de novas políticas. Uma das participantes das entrevistas aponta que esse diálogo deveria acontecer e incluir a sociedade, as

instituições, o estado, as prefeituras, para que a tais políticas de fato estejam alinhadas com o que vem sendo experienciado nesses contextos.

[...] e eu gostaria que se o estado ou as prefeituras quisessem, que houvesse uma discussão para entender efetivamente qual que é o papel do ensino de línguas, e aí eu nem específico o inglês mas ensino de línguas na educação formal. Então acho que a gente precisa antes... Assim, em um mundo ideal né... Eu gostaria que houvesse uma discussão primeiro, com a sociedade, para entender qual vai ser o papel do ensino daquelas línguas naquela faixa etária [...] Então, acho que no mundo ideal seria isso, a universidade ajudar a sociedade a repensar o ensino da língua, especificamente na formação (entrevista, UFS).

Em diálogo com a asserção acima, compreendemos a necessidade de não somente a universidade auxiliar a sociedade a repensar o ensino e a formação docente, mas também de a sociedade colaborar com a universidade, de modo que as relações entre ambas as instâncias se deem de forma mais horizontal, mais rizomática, e menos unilateral, na qual a universidade produz e transmite o conhecimento à sociedade (Merlo; Fonseca, 2020).

Além das questões que os participantes levantam, eles também revelam que o debate no contexto da universidade não está limitado à reformulação curricular e à inserção de disciplinas com o tema específico voltado para ensino de língua inglesa com crianças. Durante as entrevistas, perguntamos aos participantes quais propostas eles gostariam de sugerir para o fortalecimento da área e, além da questão curricular, outras sugestões foram apresentadas:

Criação de projetos de extensão voltados para a comunidade externa que atua na ELIC (entrevista, UEL).

Abertura de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação acadêmicos ou profissionais com potencial para abrigar pesquisadores e professores que têm interesse em desenvolver estudos na área de ELIC. Essa ação pode favorecer a constituição de redes de pesquisadores, intercâmbios, projetos colaborativos voltados não apenas para conhecer, mas também intervir nos contextos de EIC (entrevista, UEL).

Um serviço voluntário de Educação Infantil para a comunidade carente, já que as escolas públicas não têm um ensino de inglês nessa parte da infância ainda (entrevista, UFSJ).

Como podemos perceber, os participantes acima revelam o comprometimento e a responsabilidade social da universidade diante de um cenário tão complexo como a formação docente para a ELIC. Ao propor iniciativas que ultrapassam os muros da universidade, tais como projetos de extensão, aberturas de linhas de pesquisa e prestação de serviço às comunidades desfavorecidas, os participantes fomentam reflexões e nos ajudam a pensar em caminhos possíveis para a formação docente no país. Além disso, cremos que as respostas compartilhadas nesta seção também contribuem com o campo da ELIC ao apresentar o que tem sido feito em diferentes contextos para materializar a formação de professores diante dos desafios encontrados.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos contribuir para a formação docente para a ELIC por meio de um debate acerca de possíveis caminhos diante das políticas vigentes. Nesse sentido, recuperamos documentos elaborados em âmbito nacional, focalizando aqueles que podem impactar na formação docente para a ELIC, uma vez que ainda não podemos localizar políticas linguísticas e educacionais específicas para esse contexto. Por essa razão, resgatamos as entrevistas realizadas por Galvão (2022), na medida em que elas nos ajudam a refletir sobre o que tem sido feito diante dos desafios enfrentados no campo da formação docente para a ELIC e quais possibilidades são apontadas pelas universidades para a efetivação de políticas de formação e para superação de tais desafios.

De modo geral, os participantes das entrevistas, enquanto coordenadores de cursos de Letras-inglês que oferecem iniciativas direcionadas à formação docente para a ELIC, apontam problemáticas relacionadas à reformulação curricular e ao fato de que grande parte da demanda por educadoras de línguas adicionais com crianças ainda tem partido do ensino privado. Revelam, também, um descompasso entre as expectativas e demandas sociais e as respostas institucionais dadas a essas questões e, a partir dessa percepção, posicionam as disciplinas específicas voltadas para o trabalho docente com crianças nos cursos de licenciatura em Letras como espaços privilegiados de formação para atuação nesse contexto. Além disso, os participantes manifestam a necessidade de um diálogo entre a universidade e a sociedade, para que os papéis sociais desempenhados por uma língua adicional na infância sejam repensados e os objetivos educacionais para o aprendizado dessa língua sejam estabelecidos conjuntamente.

Tais respostas nos levam a atentar para o fato de que aquilo que as universidades sugerem para a formação docente para a ELIC parece estar em consonância com diversas pesquisas realizadas na área, conforme

GALVÃO, A.S.M.
MERLO, M.C.R.
*CAMINHOS
POSSÍVEIS DA
FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA
COM CRIANÇAS: O
QUE SUGEREM AS
UNIVERSIDADES?*

demonstramos ao longo deste artigo. Tais sugestões também nos mostram que as mudanças que desejamos no campo da formação de educadoras para atuar em línguas adicionais com crianças estão em curso, mas elas não são rápidas, pois envolvem manejo de várias estruturas políticas, curriculares e sociais, somente para citar algumas. Sobretudo, as propostas que articulamos em conjunto com os participantes das entrevistas em resposta às políticas vigentes revelam a importância desse debate e a urgência de políticas de fortalecimento da formação docente para a ELIC em nosso país.

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1381–1416, out. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB 02/2008, de 30 de janeiro de 2008*. Brasília: CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 07 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial)*. Resolução CNE/CP nº 2/2019. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Resolução CNE/CP nº 1/2020. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação plurilíngue. Parecer nº 2/2020. 2020b*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 nov. 2023.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CRESWELL, John W. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage, 2009.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. Routledge - Taylor & Francis Group, 2018.

DUBOC, Ana Paula Martinez. “Profe, que joguinho você recomenda para o meu filho”?: literacy apps in the early years and the fostering of agency and critique among pre-service literacy teachers. *International conference on learning*, 30. 2023, São Paulo.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque. *Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis*. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

63

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2a edição. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de Mello.; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. *Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. *Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação*. 2022. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa

de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. Características da criança aprendiz de uma língua adicional: das teorias do desenvolvimento infantil às ideias decoloniais. In: TONELLI, J.R.A.; SECCATO, M.G. (orgs.) *Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças*. Vol. 2. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 59-72.

MERLO, Marianna Cardoso Reis.; FONSECA, Camila Oliveira. Ética de pesquisa e relações de poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em Linguística Aplicada. *Raído*, Dourados-MS, v. 14, n. 36, p. 37-55, set/dez, 2020.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Língua e linguagem na educação de língua estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. *Revelli - Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais*, v. 12, p. 1-19, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M.C. (org.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

64

RAJAGOAPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143- 162.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 13, p. 301-334, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. The teaching of children in the Brazilian educational context: brief reflections and possible provisions. *DELTA*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273- 319, 2007.

GALVÃO, A.S.M.
MERLO, M.C.R.
CAMINHOS
POSSÍVEIS DA
FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA
COM CRIANÇAS: O
QUE SUGEREM AS
UNIVERSIDADES?

TANACA, Jozélia Jane Corrente. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trab. linguist. apl.*, v. 62, n. 1, p. 58-73, Jan-Abr 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138670567v6212023>.

Letras ou Pedagogia?

Uma reflexão sobre a formação docente no ensino de língua adicional com/para crianças

Mariana Marques Cardoso Machay¹

Graça Juliana Monaris Costa²

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão comparada sobre a formação do professor de língua adicional com/para crianças. Dentre as principais discussões acerca da formação docente está a pergunta sobre a que profissional compete esse ensino. A partir da análise de suas trajetórias de formação profissional, duas docentes da área, com formações iniciais distintas em Pedagogia e Letras, refletem sobre as implicações dessa formação na prática docente. A metodologia de pesquisa deste estudo é qualitativa, de abordagem autoetnográfica e colaborativa. O presente artigo visa contribuir para ampliar a discussão sobre as especificidades do ensino de línguas na infância e a formação docente para atuar nesse ensino. Conclui-se que a formação “ideal” seria a junção dos dois cursos de graduação: Letras e Pedagogia, assim, a busca por formação continuada constitui-se como algo imprescindível para o preenchimento das lacunas inerentes a ambos os cursos de graduação. A partir da reflexão crítica sobre a prática é possível modificar e ampliar os saberes teóricos.

Palavras-chave: *Formação docente; Ensino de língua adicional; Educação linguística na infância.*

ABSTRACT

This paper presents a comparative reflection on the training of additional language teachers with/to children. Among the main discussions about teacher training is the question of which professional is responsible for this teaching. Based on the analysis of their professional training trajectory, two teachers in the field with different initial training in Pedagogy and Language Arts reflect on the implications of this training for teaching practice. The research methodology of this study is qualitative with an autoethnographic and collaborative approach. This article aims to contribute to broadening the discussion on the specificities of language teaching in childhood and

1 Universidade Federal do Paraná.

2 Universidade Federal do Paraná.

teacher training to work in this teaching. It is concluded that the “ideal” training would be to combine the two degree courses: Language arts and Pedagogy. Therefore, the search for continued training is essential to fill the gaps inherent in both undergraduate courses. Through critical reflection on practice it is possible to modify and expand theoretical knowledge.

Keywords: *Teacher training; Additional language teaching; Language education in childhood.*

Os estudos sobre o ensino de Língua Adicional com/para Crianças³ (doravante LAC) vem crescendo no Brasil, acompanhando o crescimento da oferta de língua adicional nessa faixa-etária, ainda que não haja obrigatoriedade e nem regulamentação oficial para tal (Rocha, 2007; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021, Tonelli, 2023, dentre outros). Segundo Tonelli e Secatto (2023), a recente massificação da oferta de ensino de línguas adicionais para crianças em nosso país têm revelado diversas complexidades, tais como a precariedade da formação docente e o atraso no desenvolvimento de políticas públicas para organizar o trabalho pedagógico.

Em virtude deste cenário, pesquisas que investigam a formação docente e a educação linguística com crianças têm ganhado espaço na academia (Galvão; Kawachi-Furlan, 2021). Dentre as principais discussões acerca da formação deste professor está a pergunta sobre a que profissional

3 Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) compreenda criança como o indivíduo de até 12 anos, neste artigo nos referimos à crianças como os indivíduos estudantes do período entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - anos iniciais (do 1º ao 5º ano), visto que o ensino de língua adicional para o Ensino Fundamental - anos finais já é regulamentado quanto a formação do professor de língua adicional, qual seja, Letras com habilitação para a língua adicional.

competente o ensino de língua adicional na infância, especialmente em contexto de educação bilíngue, onde a carga horária da língua adicional é ampliada e onde a língua deve ser usada como “meio” para a instrução. Esse modelo de Educação Bilíngue, também é conhecido como Bilinguismo de Línguas de Prestígio ou Bilinguismo de elite, no qual o inglês é, em geral, a língua adicional. Essa discussão está relacionada às lacunas existentes nos cursos de graduação, uma vez que o curso de Pedagogia não forma professores para o ensino de línguas adicionais e o curso de Letras prepara os professores para atuar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Patrício *et al.*, 2023; Pupp Spinassé, 2021; Dallagnol; Santos, 2020; Ferreira, 2013; Santos, 2009, 2011; Santos; Benedetti, 2009). Dallagnol e Santos (2020), ancorados em Santos (2009), apontam que os profissionais habilitados em Pedagogia possuem o conhecimento acerca da metodologia de ensino com crianças, porém não têm o conhecimento da língua. Enquanto os professores graduados em Letras possuem o conhecimento linguístico, mas lhes falta a formação teórico-metodológica para atuar com crianças.

Nesse contexto, este artigo traz as vivências formativas de duas professoras de língua adicional na infância que se conheceram durante o programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, por intermédio da orientadora em comum. As autoras também participam de um mesmo grupo de estudos on-line e interinstitucional denominado GETEIA (Grupo de Estudos do Projeto de Extensão TEIA - *Teachers of English in Action*). Como a primeira autora teve sua formação inicial em Pedagogia e a segunda autora, em Letras, a análise destas trajetórias pode contribuir para essa discussão.

Para analisar essa trajetória de formação articulando as experiências com o fazer docente, será utilizada a pesquisa qualitativa interpretativa de base autoetnográfica. Nessa visão, o pesquisador conecta a teoria com as suas experiências pessoais (Mulik, 2021). Para a autora, o exercício autoetnográfico “não provoca efeitos apenas no cenário acadêmico, mas também na prática pedagógica cotidiana já que nos convida a autoanálise e autocrítica constante sendo também esse o propósito de uma pesquisa autoetnográfica” (cf. 2021, p. 46). Esta forma de investigação visa estudar em detalhes o trabalho cotidiano dos professores, contribuindo, assim, para o aprimoramento da sua prática. Nesse contexto, passando a ser um professor pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008), que vai além de reproduzir conhecimentos, buscando produzi-los a partir de suas experiências.

O presente artigo possui ainda caráter dialético, dialógico e colaborativo, que, de acordo com Ibiapina (2016), surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por buscar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitam a transformação da cultura docente.

Inicialmente, é importante ressaltar que a própria necessidade de formação superior do professor para a infância no Brasil é relativamente recente. Aconteceu apenas após o ano de 1996 com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Até esse momento exigia-se apenas a formação de nível médio técnico, conhecida como curso Normal.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Em se tratando de legislação, ainda ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) determina que o ensino de língua adicional seja obrigatório apenas após o 6º ano do Ensino Fundamental, com a obrigatoriedade de que seja a língua inglesa.

Uma outra legislação em relação ao ensino de língua adicional é a Resolução nº 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CNE/CEB 7/2010), que permite que qualquer língua estrangeira seja ofertada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em caráter optativo. Em termos de qualificação profissional, o parágrafo primeiro do documento dispõe: “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (Conselho Nacional de Educação, 2010, p. 9). Mello e Menezes (2022) interpretam essa legislação como a indicação de que o profissional habilitado para este ensino deve ter formação na área, o que, em tese, excluiria a possibilidade de que pedagogos proficientes no idioma ministrassem aulas para crianças, embora isso não seja suficiente para responsabilizar os cursos de Letras pela formação destes futuros docentes.

Na sequência, é necessária a reflexão sobre algumas características importantes no perfil dos docentes de língua adicional na infância, como as apontadas por Tonelli e Cristóvão (2010, p. 68), os quais entendem que esse professor deve ter um conhecimento aprofundado sobre a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; estar bem fundamentado em bases teóricas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra. Partindo da premissa, de que a vida não está separada da pesquisa e que essa discussão ocorre por meio de *locus* enunciativos, há que se dar voz e ouvidos ao percurso formativo das docentes que atuam no ensino de LAC.

Para tanto, o presente artigo está estruturado em três seções, além deste texto introdutório. Na primeira seção, a primeira autora relata e faz uma reflexão crítica sobre a sua trajetória de formação docente e a sua experiência como professora de alemão para crianças em escolas particulares. Na segunda seção, a segunda autora apresenta e analisa o seu processo de formação docente e as suas experiências na educação linguística para crianças, tanto em contexto de ensino de língua adicional como em contexto bilíngue de ensino de língua inglesa. Na terceira e última seção, ambas as autoras comparam os processos formativos, tecendo as considerações finais.

2 *Wir lernen Deutsch*⁴

A minha trajetória de formação docente e aprendiz de língua alemã iniciou em 1997, em uma escola bilíngue particular de São Paulo. Desde pequena sempre manifestei a vontade de ser professora e trabalhar com crianças, por isso escolhi cursar o magistério no Ensino Médio. Naquela época, eu não tinha a intenção de trabalhar com a língua alemã, meu objetivo era “apenas” ser professora. Porém, como o colégio ofertava cinco aulas semanais de alemão, eu aproveitei a oportunidade. Afinal, acredito que só exista uma coisa que o professor goste mais do que ensinar, aprender. Na sua essência, o professor é um eterno aluno, apaixonado por aprender. Como dizia Paulo Freire (1996, p. 13), “não há docência sem discência (...), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Me formei no ano de 2000 e me mudei para Curitiba. Em 2001, iniciei a graduação em Pedagogia. Nesse mesmo ano, iniciei o estágio remunerado em uma escola internacional em Curitiba, na biblioteca, como contadora de histórias. Essa escola oferta alemão como língua adicional desde a Educação Infantil. Novamente, o meu objetivo era atuar como professora, porém, os conhecimentos básicos de língua alemã foram o diferencial que me fizeram conseguir este meu primeiro emprego. A partir de então, a minha formação teve três áreas de enfoque: a pedagogia, o alemão e a literatura infantil. Essas três áreas permeiam a minha trajetória de formação docente até os dias atuais, haja vista que o meu projeto de pesquisa do mestrado é sobre o uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças.

Em 2002, realizei o sonho de atuar em sala de aula e iniciei a minha trajetória como professora de alemão para crianças. Inicialmente como estagiária na Educação Infantil, depois como professora regente na Educação Infantil e, desde 2017, atuo como professora de alemão (dentre outras disciplinas) no Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 3º ano).

Ao longo desses mais de 20 anos de atuação, muitas vezes me questionei sobre a minha formação inicial em pedagogia, como sendo algo

4 Tradução: nós aprendemos alemão.

inadequado ou até mesmo uma falha. Como já abordamos na introdução, a discussão sobre a que profissional compete o ensino de língua estrangeira na infância é frequente no meio acadêmico. Ao refletir sobre o meu processo de formação, percebo que a minha formação continuada tem um papel tão importante quanto a inicial. A busca por cursos, participações em congressos, intercâmbio pedagógico e, atualmente, o mestrado em Letras e a participação no grupo de estudos GETEIA são a forma que encontrei de preencher as lacunas do curso de Pedagogia.

Segundo a perspectiva de Borges e Pupp Spinassé (2017), a criança aprende de maneira diferente do adulto, o que exige uma metodologia específica. Por isso, o professor de línguas para crianças precisa conhecer também as principais características do seu aluno e, principalmente, possuir conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Para Magalhães (2013), esse conhecimento contribui para o planejamento de atividades adequadas à idade de seus alunos.

Na minha visão, tanto o curso de Pedagogia quanto o de Letras não dão conta de preparar o professor para essa “metodologia específica”. Durante a minha graduação em Pedagogia, eu não tive qualquer disciplina sobre ensino de línguas, educação bilíngue ou alfabetização bilíngue e precisei buscar esses conhecimentos autonomamente. Concordo com Borges e Pupp Spinassé (2017), quando apontam a existência de lacunas nos aspectos didáticos da formação dos professores de língua alemã para crianças. Essa ausência de formação inicial específica faz com que os profissionais construam as reflexões ao longo de sua prática.

Com isso, os professores se tornam responsáveis não apenas pelo planejamento das aulas, mas também pela determinação de parâmetros que abrangem escolha de material didático, formulação de currículo, assim como o desenvolvimento e a adaptação de uma didática bastante específica (Borges; Pupp Spinassé, 2017, p. 253).

Outro aspecto importante nessa área de ensino é a falta de regulamentação (Rocha, 2007; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Tonelli, 2023, dentre outros), conforme abordado na introdução. De acordo com Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), a ausência de legislação no Brasil que regule o ensino de LAC contribui para a falta de compreensão do que isso representa. Segundo as autoras, muitos professores ainda encaram o ensino de línguas na infância como uma prática experimental, pautada em tentativas e erros e na habilidade do professor de se “reinventar”. Essa perspectiva é também respaldada por Malta (2019), que utiliza o termo “aprendiz-docente-autônomo” e destaca a necessidade de os professores adaptarem os conhecimentos adquiridos

durante a graduação ao contexto infantil, atuando de maneira intuitiva e experimental.

Em contrapartida à busca de práticas adequadas ao ensino de línguas na infância, existe o discurso de que esse nível de ensino seria algo mais fácil, se comparado ao ensino de adultos, como se apenas a exposição da criança à língua fosse suficiente para a aquisição da língua-alvo. Para Kawachi-Furlan e Rosa (2020), é preciso desmistificar crenças e problematizar o imaginário coletivo que idealiza o ensino precoce de língua, baseado no discurso de que crianças aprendem rápido, com naturalidade e sem esforços, se comparada a um adulto. Carvalho e Tonelli (2016, p. 1) abordam os desafios de ensinar inglês para crianças e apontam que “quanto mais novos os alunos, mais difícil para o professor, pois isso requer formação específica para este profissional”. Os principais desafios mencionados na pesquisa são: a mediação de conflitos, o planejamento de aulas adequadas a cada faixa etária e a manutenção da atenção dos alunos (Carvalho; Tonelli, 2016). Percebo também esses desafios em sala de aula e ao analisar a minha graduação em Pedagogia, vejo que apenas o aspecto sobre desenvolvimento infantil e planejamento de aulas adequadas a cada faixa etária foi abordado durante o curso. Os demais desafios quanto à manutenção da atenção e à mediação de conflitos, eu aprendi na prática. Foi mediante a observação da reação das crianças, que percebi, por exemplo, que atividades curtas e que envolvem movimento, geralmente contribuem para aulas mais adequadas.

O fazer docente, ou seja, a relação com o aluno, nesse caso a criança, se constitui em uma terceira via de formação, juntamente com a formação inicial e a continuada, sendo as três essenciais ao processo de formação docente. Corroboro a visão de Merlo e Malta (2022, p. 166), quando afirmam que o professor precisa ter uma escuta ativa e construir os conhecimentos acerca da formação docente a partir da voz das crianças. Por meio da participação dos alunos, podemos repensar a nossa prática. Essa importante via de formação só é possível quando rompemos com a visão tradicional de ensino, na qual o professor tem o papel de detentor do conhecimento e a criança seria o receptor desse conhecimento. Somente quando entendemos a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem, que se constitui como “autora de seu próprio discurso e protagonista de seu processo de aprendizagem” (Malta, 2019, p. 75) podemos nos permitir aprender enquanto ensinamos.

3 *We learn English*⁵

Iniciei meu aprendizado de inglês aos 8 anos com uma professora particular em minha pequena cidade. Me lembro da alegria com que ia para cada aula e do carinho que desenvolvi pela professora, minha eterna “teacher”.

5 Tradução: Nós aprendemos inglês.

O ano era 1993 e já se apresentava o apelo do Ensino de uma Língua Adicional para crianças.

Segundo Halliwell (1998), muitas vantagens são reconhecidas no ensino de uma segunda língua na infância como: capacidade de aprender de forma indireta; compreensão sem foco em itens linguísticos; filtro afetivo favorável e disposição para a interação. Desse modo, o aprendizado de uma língua adicional é relevante visto que desenvolve as relações culturais e sociais da criança, pois além de quebrar fronteiras entre diferentes países, possibilita um desenvolvimento sociocognitivo mais sólido e torna-a mais ativa no meio onde vive.

Comecei, então, a atuar como professora de inglês aos 13 anos, ensinando crianças menores. Continuei meus estudos em cursos particulares. Iniciei a graduação em Direito na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, concomitantemente, ingressei no curso de Letras Português/Inglês em uma instituição privada no período noturno. Nessa época, entre os anos de 2004 e 2008, não houve qualquer formação ou reflexão em minha graduação sobre LAC e nunca havia ouvido falar sobre Ensino Bilíngue.

Embora já trabalhasse como professora particular de inglês para crianças em contexto de ESL⁶ (English as Second Language - Inglês como Segunda Língua) e isso não fosse abordado nas aulas da faculdade, a necessidade era especialmente relacionada a procurar atividades lúdicas e materiais adequados, de forma a tornar as aulas significativas e o aprendizado mais dinâmico.

Depois da minha graduação, passei a ministrar aulas na rede pública, em contextos diversos como educação do campo e educação indígena, sempre com muito apreço pelo trabalho com crianças, devido ao seu interesse e energia. Também tive a oportunidade de ser aluna ouvinte do mestrado em Letras em uma disciplina sobre Inglês como Língua Franca, o que me trouxe uma nova perspectiva acerca do *status* atual da referida língua, reconhecido como Língua Franca, de contato e da globalização, afastando a necessidade de buscar uma perfeição associada ao mito do falante nativo e atingindo pontos de vista mais críticos e libertadores. Nesse sentido, buscando me afastar do que Costa e Gimenez (2011) denominam de papel de colonizador mental do professor, passei a estar mais atenta a discussões sócio-históricas, políticas e culturais.

Na sequência, trabalhei em cursos livres de línguas e escolas privadas, onde tive contato com a educação de modelo Bilíngue pela primeira vez e onde percebi ainda mais a necessidade de conhecimento sobre ensino de LAC, sendo professora regente de uma turma de crianças do último ano da

6 ESL é a sigla para English as a Second Language, que, em português, significa Inglês como Segunda Língua. Também pode ser conhecida como EFL - English as Foreign Language ou Inglês como Língua Estrangeira. Essa abordagem é a forma mais tradicional do ensino de inglês direcionado a estudantes não-falantes da língua. O objetivo das aulas está mais relacionado à Educação Linguística, com fins de desenvolver a proficiência e fluência dos alunos no idioma pautando-se por habilidades como escrita, leitura, audição e fala. Essa abordagem se difere da Educação Bilíngue, que busca/promete uma imersão maior no idioma, em que a língua é utilizada como “meio” de aprendizagem para diversos conteúdos e não como finalidade em si.

Educação Infantil - em fase de alfabetização - e depois para crianças entre um e dois anos de idade.

Nessa época, despontavam as escolas em modelo bilíngue, especialmente na educação privada, consideradas nesse contexto como escolas bilíngues de Elite ou de Línguas de Prestígio, como inglês e alemão - no sentido de que se diferenciam de outros tipos de escolas bilíngues, como as escolas para surdos, escolas de fronteira ou para populações indígenas, por exemplo. Guedes et al. (2022) denominam Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio a uma modalidade que atende a uma parcela elitizada da população e se caracteriza por “abordagens de ensino que oferecem instruções por meio de duas línguas de prestígio”, sendo uma Língua de prestígio nacional, no caso o português, e outra internacional, sendo estas vistas como bens simbólicos para obtenção de vantagens econômicas e sociais. Padinha e Goia (2021) apresentam dados que demonstram que a popularização do ensino bilíngue é realmente um fenômeno muito recente no Brasil. As autoras trazem dados de que entre os anos de 2014 e 2019, o mercado de escolas bilíngues no Brasil apresentou um crescimento entre 6% e 10% e movimentou 250 milhões de reais e que os serviços educacionais bilíngues foram considerados o segundo maior crescimento em faturamento no segundo trimestre de 2019 pela Associação Brasileira do Franchising (ABF).

Tudo era muito novo e interessante, embora desafiador já que sentia uma grande lacuna por não ter formação pedagógica adequada para trabalhar com essa idade. Ainda que a coordenadora da escola estivesse sempre disponível e fosse muito dinâmica, tudo era especialmente feito de forma empírica. Havia também uma cobrança de que tudo fosse ‘copiado’ de salas de aula e atividades estadunidenses, desde a decoração de sala, celebrações, conteúdo, organização das aulas, etc., o que desvela, ao mesmo tempo, a força e o prestígio do currículo americano, mas também um tratamento descontextualizado da realidade brasileira.

Trabalhei nessa escola por, aproximadamente, um ano e meio. Não havia legislação nacional sobre a formação de professores para escolas bilíngues, mas já havia uma possibilidade de exigência de que os professores tivessem a necessidade de apresentar uma Certificação Internacional de proficiência de nível C1 do *Common European Framework of Languages* (doravante CEFR)⁷. Isso baseado em uma legislação do estado de São Paulo que poderia vir a ser implementada de forma semelhante no Paraná. Assim, me lembro que a escola passou a proporcionar aulas de inglês com um professor ‘nativo’ no turno da

7 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Utilizado pela União Europeia e mundialmente, estabelece níveis de conhecimento e proficiência dos idiomas que vão de A1 a C2 - sendo A1 e A2 considerados níveis básicos, B1 e B2 níveis intermediários e C1 e C2 como níveis avançados. Os testes que avaliam proficiência de acordo com essa métrica geralmente são emitidos por universidades do exterior.

noite uma vez por semana. O professor tinha pouca experiência com exames mas, naquele ambiente, o “mito do professor nativo” era muito valorizado.

Após essa primeira experiência, fui trabalhar em uma escola com carga horária estendida - o chamado projeto bilíngue, onde havia uma maior carga horária de aulas de inglês, mas eu não era a professora regente de sala. Essa escola adotava uma metodologia construtivista, de abordagem Reggio Emilia⁸. E ali aprendi muito sobre o quanto é importante dar liberdade e promover a criatividade autêntica da criança. Lá havia reuniões semanais para estudar a abordagem e isso foi de grande valia para minha prática com crianças e para a percepção da importância em se situar em um referencial metodológico.

Nessa mesma época, comecei a fazer um curso de pós-graduação em ensino bilíngue, que me trouxe as primeiras leituras teóricas acerca do tema e me proporcionou a troca de experiências com colegas de outras escolas, além de visitas técnicas e produção de artigos científicos.

Então, fui trabalhar em uma escola bilíngue de Ensino Médio. E ainda que não trabalhasse mais com crianças, a experiência com educação bilíngue foi fundamental. Trabalhei por 5 anos nessa escola e me lembro que apenas ali tive alguma formação específica sobre o que é ensino bilíngue. Uma palestra, algumas reuniões, início da discussão de expressões recorrentes na educação bilíngue como *Content and Language Integrated Learning* ou Ensino Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL) e uma leitura sobre *Basic Interpersonal Communication Skills* - BICS (Habilidades básicas de comunicação interpessoal) e Cognitive Academic Language Proficiency (CALP - Proficiência de linguagem acadêmica cognitiva), que me recordo.

Nessa instituição, também senti necessidade de fazer meu primeiro teste reconhecido internacionalmente. Às minhas expensas, consegui minha Certificação de proficiência de nível C1 do CEFR. Importante ressaltar que esse tipo de certificação não tem um preço acessível e que, aparentemente, será exigida nas Diretrizes Nacionais para Educação Plurilíngue que estão para ser homologadas (Parecer 02/2020 do Conselho Nacional da Educação), o que é alvo de críticas por seu caráter ideológico, colonial, excludente e hierarquizante.

Atualmente, retornei para a Educação Bilíngue na Educação Infantil na escola privada onde atuo, ainda que seja em um formato em que não sou a professora regente, embora receba os alunos em minha própria sala. Como a carga horária de aulas de língua inglesa é extensa, há uma demanda por muitas atividades, uso de livro didático, leitura e apreciação de livros paradidáticos, brincadeiras, vídeos, música, material concreto, entre outros. Agora, com mais experiência e formação, ainda que com muitos desafios a enfrentar.

8 Para a abordagem Reggio Emilia, o desenvolvimento do aluno se dá com o auxílio de atividades significativas e artísticas e a avaliação é feita por meio de registros e documentação. Além disso, existe a presença do Ateliê, que é um espaço com grande disponibilidade de materiais para experimentação, onde as crianças trabalham em pequenos grupos; e do atelierista, que coordena o espaço e trabalha em conjunto com o professor (Costa, 2023).

Nesse contexto, também dei início ao curso de pedagogia na modalidade de educação à distância, no qual nada foi tratado sobre ensino de língua adicional ou educação bilíngue, o que ajuda a corroborar a tese de que a formação inicial promovida pelos cursos de Pedagogia ainda não está interessada ou preparada para desenvolver essa demanda por profissionais de LAC.⁹

Recentemente, dei início aos estudos das disciplinas do mestrado, onde tenho a oportunidade de refletir mais criticamente acerca de toda essa trajetória, participando das disciplinas, palestras, congressos, grupos de estudo, e conhecendo pares que estão nessa mesma busca teórica.

E assim se passaram quase 18 anos de trabalho com LAC. Nessa caminhada, percebi hegemonias e desigualdades em uma busca de modificar a forma como a língua inglesa era ensinada, mas sem grandes questionamentos acerca dos porquês, de como, onde, por quem, etc. Assim, surgiu a curiosidade e a necessidade de investigar a formação de professores desses contextos.

4 Aprendendo juntas

Então, afinal, qual a formação inicial “ideal” do professor de LAC? Concordamos com Patrício *et al.* (2023, p. 89), quando afirmam que o perfil ideal desse profissional consiste no “imbricamento de dois cursos superiores: Letras e Pedagogia”. Contudo, assim como Patrício *et al.* (2023 p. 90), acreditamos que o essencial seja tanto o docente de Pedagogia quanto o de Letras possuírem os conhecimentos de ambas as áreas. Na ausência de um curso que integre essas duas áreas, muitos docentes optam por cursar ambas as graduações. Algo que, na nossa visão, resolve apenas parcialmente o problema. Ainda com duas graduações haveria lacunas, tendo em vista que a maioria dos cursos não contempla as especificidades do ensino de LAC. Para Cavalcanti (1999), os currículos de formação de professores deveriam contemplar uma forma ou outra dos contextos bilíngues/ multilíngues. Como poucos cursos oferecem uma formação específica para esta área de atuação, que contemple as especificidades do ensino de LAC, cabe ao docente transpor e integrar os conhecimentos das duas graduações.

Neste sentido, nos alinhamos à visão de Santos e Benedetti (2009) e Malta (2022) e acreditamos que, além da junção dos conhecimentos destas áreas, é imprescindível a existência de disciplinas específicas sobre ensino de LAC nos cursos de graduação. Tonelli (2023) também destaca a necessidade de disciplinas na graduação voltadas à atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ancorada em Cavalcanti (2013), afirma que o termo ‘educação linguística’ compreende a relação interdisciplinar de dois campos: o campo da ciência da educação e da ciência linguística.

9 Realizamos buscas entre os meses de agosto de 2023 e fevereiro de 2024 e não conseguimos encontrar em nossas pesquisas de textos, conversas com colegas pedagogos ou buscas na internet, exemplos de iniciativas de cursos de Pedagogia que abordem o tema LAC em seu currículo de formação inicial, com exceção de iniciativas voltadas a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

Ante o exposto, registra-se que algumas instituições de ensino superior estão buscando complementar a formação do graduando em Letras, com disciplinas sobre ensino de línguas adicionais para crianças. São exemplos disso o curso de Letras Português-Espanhol e Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); o curso de Licenciatura em Letras Italiano da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Apucarana, o curso de Letras Habilitação Português-Inglês no campus do Pantanal/Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS) (Patrício *et al.*, 2023, p. 89). Outro exemplo é o curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus de Sinop, que oferta desde 2015 a disciplina eletiva Metodologia do Ensino de Língua Inglesa para Crianças (Lima; Santos, 2017).

Partindo dessa mesma premissa, Galvão e Kawachi-Furlan (2021) realizaram uma investigação abrangendo os cursos de graduação em Letras de 63 universidades federais brasileiras, utilizando como referência o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada instituição. Dentre as instituições pesquisadas, 10 universidades¹⁰ focaram na preparação de professores de inglês para trabalhar com crianças. Outro exemplo é o curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que oferta, desde 2008, a disciplina “ensino de língua estrangeira para crianças: do ensino e da formação de professores” (Tonelli, 2023). Este movimento de inclusão de disciplinas que tratam de LAC é importante visto que Tonelli, Ferreira e Belcordeiro (2017), ao investigarem os egressos do curso de Letras-Inglês da UEL, descobriram o expressivo número de que 35,7% deles estão empregados como docentes de inglês na Educação Infantil e anos iniciais.

Além disso, tão importante quanto a formação inicial é a formação continuada, ou, como diria Paulo Freire (1996), a “formação permanente” desse professor. Acreditamos, assim como ele, que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 1996, p. 16). Entendemos o processo de formação do professor como uma construção contínua, gerida pelo docente ao longo de sua trajetória profissional, na qual a formação inicial constitui-se como uma primeira etapa (Roldão, 2017, p. 194). Partindo destes pressupostos, é possível perceber que, em ambos os percursos, a autorreflexão e a prática foram os fatores desencadeantes da busca por formação continuada, corroborando, nesse sentido, com Liberali (2021), que aponta que a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas envolve um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação mútua.

10 UFBA - Universidade Federal da Bahia (Salvador/BA); UFCG - Universidade Federal de Campina Grande (Campina Grande/PA); UFES - Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória/ES); UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte/MG); UFS - Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão/SE); UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei (São João Del Rei/MG); UFV - Universidade Federal de Viçosa (Viçosa/MG); UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Diamantina/MG); UNIPAMPA- Fundação Universidade Federal do Pampa (Bagé/RS); UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Curitiba/PR).

É preciso reforçar a importância da formação crítica do professor, no que tange a reflexões sobre o porquê, como e o que se ensinar por meio da língua adicional. Reflexões sobre questões interculturais, relações de poder, quebra de estereótipos, hegemonia e decolonialidade. Leffa (2001) defende que, para a formação de um profissional reflexivo, crítico e comprometido com a educação é preciso um longo investimento¹¹. É através dessa reflexão crítica sobre a sua prática que o professor adquire os conhecimentos que, muitas vezes, lhe faltam na graduação. Nesse sentido, Santos e Toneli (2021) complementam que o currículo dos cursos de formação do docente de LAC deve integrar pressupostos teórico-metodológico-científicos que oportunizem uma formação reflexiva, sobretudo, visando à compreensão das características da criança enquanto aprendiz de línguas e, conseqüentemente, que oportunize o planejamento, tendo em conta as suas especificidades e contextos. Foi essa busca por conhecimento, pela parte que nos falta, que nos uniu e possibilitou a escrita deste artigo.

Nossas experiências também revelam uma busca individual e solitária pela formação adequada, o que fica muito distante de ser o ideal e reflete a ausência de diretrizes na formação profissional docente. Concordamos com Santos (2011), quando afirma que não existe investimento oficial por parte dos órgãos governamentais para implantação de políticas públicas que regulamentem a oferta de cursos e invistam na formação específica para atuação no ensino de LAC. É importante que fiquem claras as boas intenções nessa busca individual dos professores, mas é imprescindível que isso também aconteça de maneira oficial, com planejamento e envolvimento das universidades e órgãos públicos, com criação de leis, adequação de currículos e estágios de docência.

Santos e Benedetti (2009) observam que ainda existem limitações acerca da formação de políticas educacionais que “corroboem o desenvolvimento do perfil dos sujeitos requerido pelas demandas sociais”. As autoras apontam que a formação inicial das docentes, participantes de seu estudo, não contemplaram a formação metodológica para atuar com alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental. Estas políticas devem estar de acordo com os três eixos norteadores da formação inicial e continuada dos docentes, segundo a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação) (Brasil, 2019), que são conhecimento, prática e engajamento. Percebemos que nessa tríade, a realidade apresentada contempla muito mais o eixo de prática, enquanto os eixos de conhecimento e engajamento pouco são contemplados.

Para concluir, assim como Malta e Carvalho Santos (2021, p. 33), entendemos que a visão de docentes como aprendizes nos permite “criar ao invés de copiar, teorizando sobre e contextualizando nossos próprios processos de formação”. Independente do curso de graduação escolhido, acreditamos que o professor de língua adicional na infância precisa estar em constante formação e reflexão sobre a sua prática.

11 Apesar de considerarmos o investimento e a valorização docente questões de grande importância na formação docente, o aprofundamento destas questões foge do escopo deste artigo.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BORGES, C. L.; PUPP SPINASSÉ, K. Os rumos do ensino de alemão na educação infantil: da teoria à prática ou da prática à teoria? In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 253-271.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The younger the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

CAVALCANTI, M. do C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211-226.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC, 2010.

COSTA, G. J. M. M. Práticas construtivistas na educação infantil bi/multi/plurilíngue: Contribuições da Pedagogia Reggio Emilia In: CONDI, R; CHIMIM, R.; CHAVES, R. **Mais Práticas na Educação Bilíngue: Educação Básica e Formação de Professores**. São Paulo: BOC, 2023.

MACHAY, M.M.C.
COSTA, G.J.M
*LETRAS OU
PEDAGOGIA?
Uma reflexão sobre
a formação docente
no ensino de língua
adicional com/para
crianças*

COSTA, G. J. M. M.; GIMENEZ, T. Lady Gaga vai a Aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Ed.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DALLAGNOL, R.; SANTOS, L. I. S. Experiências mobilizadas em um curso de formação continuada acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais para crianças. **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas.**, v. 12, p. 1-21, 2020.

FERREIRA, A. J. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças e a Formação de Professores. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Formação de professores de inglês para a Educação Infantil: Estratégias curriculares em universidades federais do Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. AG5, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i2.38982. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/38982>. Acesso em: 17 set. 2023.

GUEDES, A. *et al.* Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio: contextos, problemáticas e possibilidades. In: LIBERALI, F; MEGALE, A; VIEIRA, D. **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas-SP: Editora Pontes, 2022.

HALLIWELL, S. **Teaching English in primary School**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998.

IBIAPINA, I; BANDEIRA, H.; ARAUJO, F. (orgs). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 2016.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Cassilândia, v. 1, n. 1, p. 21-34, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940/4589>. Acesso em: 26 mar. 2023.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re (thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 467-496, 2021.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.

In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf> Acesso em: 22 ago. 2023.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 5 ed. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2021.

LIMA, A. S. ; SANTOS, L. I. S . Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 9, p. 37-57, 2017.

MAGALHÃES, V. B. O Perfil e a Formação Desejáveis aos Professores de Língua Inglesa para Crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

MALTA, L.S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MALTA, L. S.; Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. GATTOLIN, S. R. B [Orgs.] **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 127- 145.

MALTA, L.S.; CARVALHO SANTOS, J. Ensino de inglês com crianças e formação docente: e quando já estamos em sala de aula?. In: SILVEIRA, E.L.; SANTANA, W. K. F. (orgs.). **Educação e Múltiplas Linguagens: olhares Transdisciplinares**. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021, p. 28-45.

MELO, I. M.; MENEZES, D. A. A questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. GATTOLIN, S. R. B [Orgs.] **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.147- 170.

MERLO, M. MALTA, L. S. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. **Papéis - Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165 a 184, 2022.

MACHAY, M.M.C.
COSTA, G.J.M
*LETRAS OU
PEDAGOGIA?*

*Uma reflexão sobre
a formação docente
no ensino de língua
adicional com/para
crianças*

MOITA LOPES, L. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MULIK, K. B. **Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio**: uma pesquisa autoetnográfica. 2021. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31012022-211124/publico/2021_KatiaBruginskiMulik_VCorr.pdf Acesso em: 15. set. 2023.

PADINHA, T. A.; GOIA, M. R. As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07113, 2021.

<https://doi.org/10.1590/198053147113>

PATRÍCIO *et al.* Capítulo 3: Repensando a formação de professoras e professores para educação linguística na e para infância em cursos de Letras. In: TONELLI, J. R. A. *et al.* **Panorama da Educação Linguística na Infância**: possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 85-119. <https://doi.org/10.29327/5203106>

PUPP SPINASSÉ, K. Ensino de alemão na educação infantil. In: PORTINHO-NAUIACK, C.; BOHUNOVSKY, R.; WRUCK, V. **Ensinar alemão no Brasil**: percursos e procedimentos. Curitiba: UFPR, 2021. p. 75-92.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273- 319, 2007.

ROLDÃO, M. D. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, 2017, p. 191-202.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental**: fazer pedagógico e formação docente. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)**, v. 11, p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 48, p. 333-351, 2009.

SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **POLIFONIA: ESTUDOS DA LINGUAGEM**, v. 28, p. 1-27, 2021.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 62, n.1, , p. 58-73, jan./abr. 2023.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELOCORDEIRO, A. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 9, n. 1, 2017, p. 124-141.

TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

INVESTIGANDO ASPECTOS SIGNIFICATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS AUTISTAS NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: contrapontos entre o professor (não) formado, o professor ousado e uma demanda emergente.

*Aline Angelo Lima*¹
*Lucas Araujo Chagas*²

RESUMO:

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa desenvolvida entre 2022 e 2023 que teve como objetivo principal investigar os aspectos significativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto de educação inclusiva nas séries iniciais da educação básica. Como objetivo específico, buscou-se compreender os desafios e vulnerabilidades que os professores enfrentam atuando na respectiva conjuntura e os fatores internos e externos que contribuem para uma abordagem significativa de ensino-aprendizagem do idioma para essas crianças nas séries iniciais. De natureza qualitativa e exploratório-etnográfica e ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, foi possível identificar que os professores enfrentam uma série de desafios e vulnerabilidades no acolhimento de crianças com TEA em suas aulas, que vão desde a ausência de políticas públicas à falta de formação inicial para atuarem nesses contextos. Especificamente no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, observou-se que, mesmo diante de contingências, os professores têm conseguido ousar e propor estratégias que se mostram como rotas alternativas para se pensar em abordagens significativas de aprendizagem linguística e estimular o processo inclusivo de crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica.

Palavras-chave: 1. *Ensino-aprendizagem* 2. *Transtorno do Espectro Autista (TEA)* 3. *Inclusão* 4. *Língua Inglesa*.

ABSTRACT:

The present article presents an excerpt of a research conducted between 2022 and 2023, which the main goal was to investigate significant aspects involved in the teaching-

1 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Licenciada).

2 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

learning process of English Language for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of inclusion in the early grades of the primary education. As a specific goal, the aim was to understand the challenges and vulnerabilities that teachers face when working in this context, as well as the internal and external factors that contributes to a meaningful approach to language teaching and learning for these children in the early grades. Qualitative and exploratory-ethnographic in nature, and anchored in the assumptions of Applied Linguistics, the research identified that teachers face a series of challenges and vulnerabilities in hosting children with ASD in their classrooms, ranging from the absence of public policies to the lack of initial education to work in these contexts. Regarding the teaching and learning of the English language, it was observed that, even facing contingencies, teachers are daring and proposing strategies that can open alternative routes to think about meaningful approaches to language learning and stimulate the inclusive process of children with ASD in the early grades of basic education.

Keywords: *1. Teaching-learning 2. Autism Spectrum Disorder (ASD) 3. Inclusion 4. English Language.*

Introdução

As pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças nas séries iniciais da educação básica brasileira cresceram consideravelmente nas últimas décadas. (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; FERREIRA; TONELLI, 2021). Grosso modo, elas revelam a existência de um campo vasto de estudo, a abertura de novos nichos trabalho para o profissional-docente³ de Letras e a queixa desses atores educacionais quanto a falta de formação específica e respaldo legal para atuarem nesse contexto (LIMA, 2022). A não existência de leis e parâmetros governamentais que regulamentam a oferta de Língua Inglesa nas séries iniciais da educação básica, a ausência de movimentos de valorização política da classe para que o profissional-docente de Letras assuma esse papel e a baixa mobilização de componentes curriculares e estágios que capacitem os egressos desses cursos para atuarem nesse contexto cria um cenário complexo que requer atenção.

3 Neste artigo utilizaremos o termo “profissional-docente” como sinônimo de “professor” em defesa da luta pela politização da carreira e do reconhecimento social e profissional da ação docente como trabalho digno.

Atenuam a complexidade desse cenário a crescente demanda de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – conhecidas popularmente apenas como “autistas” – e outros transtornos cognitivos que estão matriculadas na educação básica, em decorrência da aplicação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/15). De acordo com Ferreira e Tonelli (2020) e Lemos, Nunes e Salomão (2020) o aumento das crianças com TEA nesse contexto tem requerido aos profissionais-docentes de Letras que atuam nas séries iniciais da educação básica um exercício de ousadia ainda maior: o de buscar abordagens significativas para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para essas crianças.

Com o intuito de aprofundar conhecimentos nessa direção, este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa exploratória desenvolvida entre 2022 e 2023 por uma discente e docente do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul U.U. Cassilândia, que teve como objetivo principal, investigar os aspectos significativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças com TEA em contexto de educação inclusiva nas séries iniciais da educação básica. Ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, na medida em que ela dialoga com os paradigmas inter/multi/transdisciplinares de pesquisa (MOITA-LOPES, 2006), buscou-se como objetivos específicos 1) compreender os desafios e vulnerabilidades que os profissionais-docentes de Letras – Língua Inglesa das séries iniciais enfrentam e 2) identificar fatores internos e externos que contribuem para uma abordagem significativa de ensino-aprendizagem do idioma para crianças com TEA no contexto especificado.

88

De natureza qualitativa e exploratório-etnográfica (SILVEIRA; CÓDOVA, 2009; SANTOS, 1997) a pesquisa propõe, através de um olhar abrangente, uma compreensão multifacetada sobre os diferentes atores e fatores que permeiam a realidade investigada. Com o intuito de perseguir os objetivos demarcados, entrevistas foram feitas com três profissionais-docentes das séries iniciais de escolas públicas e particulares de Chapadão do Sul – MS ao longo do segundo semestre de 2022 – uma delas da área de Letras - Língua Inglesa (P.C) e as duas outras com formação em Pedagogia (P.A e P.B). Todas elas atuam concomitantemente em salas de aula em que estudam crianças com TEA que passam por processo inclusivo nas séries iniciais da educação básica. No artigo, fotos disponibilizadas pela profissional-docente de Letras – Língua Inglesa participante da pesquisa foram utilizadas – com tratamento especial para preservar a identidade dos fotografados – visando subsidiar o exercício interpretativo e exploratório dos pesquisadores. A composição do *corpus* e as análises propostas foram orientadas pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1998), o qual permite interpretar a realidade, em muitos casos opaca, na busca de indícios que permitam decifrá-la e compreendê-la de forma exploratório-etnográfica. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que “todo o processo de

reunir, organizar e construir uma base de dados já é produzir conhecimento”, portanto, o que está em jogo na pesquisa não é a realidade numérica ou formulação teórica, mas a compreensão abrangente e multifacetada sobre os diferentes atores e fatores evidenciados nos dados que podem provocar reinterpretações sobre a realidade investigada (SIGNORINI, 2006, p. 187).

A existência de poucos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contextos inclusivos, de pesquisas que problematizam a atuação do profissional-docente de Letras nas séries iniciais da educação básica e a incipiência dessas temáticas nos currículos formativos de Letras tornam este artigo relevante, considerando a sua propriedade para abordar um tema ainda marginal entre os estudiosos da área. Com efeito, é esperado que o estudo proposto possa contribuir com o aprimoramento da formação inicial de profissionais-docentes de Letras - Língua Inglesa, com a construção de insumos que ampliem as abordagens de ensino-aprendizagem do idioma para crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica e com a criação de políticas públicas que normalizem e normatizem o ensino de línguas estrangeiras e a atuação de profissionais-docentes de Letras nesse contexto.

1. Os desafios implícitos no trabalho dos profissionais-docentes ao longo do processo de acolhimento de Crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica

O TEA é caracterizado como uma patologia da linguagem de ordem neuropsicológica e orgânica que afeta diretamente a aquisição e aprendizagem linguística ao longo das diferentes fases de desenvolvimento e da aprendizagem da criança (DELRATE; SANTANA; MASSI, 2009). De acordo com Pennington (1997), o TEA pode gerar dificuldades de aprendizagem e assimilação linguística porque provoca alterações na dimensão cognitiva de interação e percepção social dos indivíduos. Kanner (1947) também identificou, através de estudos experimentais, que as crianças com TEA geralmente são afetadas por falhas neurocognitivas que as impedem de desenvolverem contato afetivo, acarretam um comportamento obsessivo na manutenção de rotinas e atividades que exigem movimentos repetitivos e, em alguns casos, bloqueiam a capacidade de comunicação com as pessoas de seu convívio social e a produção da fala e da manifestação de intenções e desejos pessoais.

Em virtude da dificuldade de uso da linguagem funcional nos primeiros anos de vida é comum que as crianças com TEA apresentem retraimento social e timidez, fato esse que afeta diretamente a frequência e o convívio social dessas crianças nas atividades e rotinas da escola (KANNER, 1947). Isso não é determinante, entretanto, para que elas sejam poupadas de falar e interagir socialmente no espaço escolar, a fim de desenvolverem-se como pessoas e como indivíduos pertencentes a um grupo. Delrate, Santana e Massi (2009, p.

223) apontam que a lista de sintomas apresentados na literatura sobre o TEA “não tem contemplado a análise das práticas dialógicas e das interações dos sujeitos” fator este que pode gerar impacto no processo de inclusão de crianças com TEA no contexto escolar, uma vez que, se os profissionais-docentes que atuam nas séries iniciais soubessem como melhor introduzir essas crianças em um grupo social, poderiam construir estratégias para viabilizar o processo de acolhimento delas na escola e no grupo social que compõe a sala de aula.

Os autores problematizam ainda o fato de as pesquisas sobre as crianças com TEA mencionarem as “dificuldades em certos comportamentos de convívio social, como se diferentes interlocutores e diferentes práticas sociais não afetassem as posturas” da criança com o respectivo transtorno em determinados contextos, dado relevante para os professores da educação básica (DELRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 223). Lima (2022) sugere que a maneira como professores, monitores e estudantes ordenam a comunicação, trabalho e interação no ambiente escolar afeta a percepção neurocognitiva dos indivíduos presentes nesse espaço. Sendo assim, o processo de acolhimento e inclusão deve considerar que o ordenamento discursivo que repercute a escola afeta a cognição da criança com TEA e a sua disposição para interagir e produzir linguagem nesse contexto (CAMBIER; MASSON; DEHEN, 2005). Um ordenamento discursivo convexo também pode criar barreiras para que as pessoas em contexto de convivência com ela iniciem um movimento de diálogo e interação, fato que revela que o bloqueio comunicacional é de todos e não só da criança com TEA, como podemos identificar no relato da Professora B.

90

“Uma dificuldade que eu tenho em si, é dentro de sala, porque o convívio com as diferenças já é difícil. Quando a gente tem barreiras maiores pelo caminho aí fica mais difícil ainda. Por exemplo, tem professor, tem monitor e tem criança que não quer interagir com a criança [autista], porque ela não fala com a criança [dita normal], não consegue interagir de um modo geral...e as crianças [ditas normais] têm medo e receio, pois eles [as crianças autistas] não se aproximam, eles não querem conviver”. [PROFESSOR B – FRAGMENTO 1]

No Brasil, a maioria dos casos de TEA são diagnosticados durante a fase escolar. Muito disso se deve ao fato de ser na escola o primeiro ambiente em que as crianças são expostas ao convívio social funcional. Com consequência, os professores das séries iniciais são os primeiros observadores de semiologias ou indícios do TEA nas crianças e, na maioria dos casos, essa constatação decorre da objeção de uso funcional da linguagem que essas crianças apresentam. A dificuldade de estabelecer enunciados contínuos, engajamento com os colegas e, principalmente, de expressar suas ideias, também configuram sinais que

fazem com que o professor perceba que há algo de diferente com a criança com TEA em relação às demais do grupo social que compõem a sala de aula (DELRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 223).

Por mais que a criança com TEA consiga desenvolver interações sociais no núcleo familiar e ser compreendida pelos seus pares próximos, na escola o estranhamento com o ambiente e a maior neutralidade e regulação nas relações entre os sujeitos pode transparecer reações de apatia e bloqueios sociais. O desafio dos profissionais-docentes da educação básica concerne em lidar com o estado de inércia que algumas crianças com TEA apresentam, mesmo diante de estímulos e materiais didáticos desenhados especificamente para elas. Esses desafios se agravam na medida em que a criança com TEA entra em contato com os processos de alfabetização e letramento linguístico. De acordo com Wing (1995), elas não têm uma clara distinção do que são e para que servem as palavras e isso cria barreiras diretas na percepção neurocognitiva que elas têm com a escrita. A não apreensão das formas gráficas das palavras e a dificuldade de fazer associações entre significante e significado e operacionalizar sintagmas (Saussure, 2004) geram impasses para que a criança entenda enunciados longos, lide com perguntas específicas, siga orientações, compreenda piadas simples ou outras situações subjetivas que podem acontecer no cotidiano da escola.

“Os maiores desafios de lidar com as crianças autistas que eu tenho em sala é na hora da aprendizagem geral mesmo. O meu aluno autista precisa que as atividades sejam adaptadas. Então, eu tenho que mandar as atividades com antecedência para a minha professora auxiliar e, às vezes, é necessário que a gente mude o nosso planejamento escolar para contemplar essas atividades que não estão dentro do planejamento. Nesse sentido eu sinto que falta para ele algo, porque a adaptação dele à escola não foi previamente planejada. Uma outra dificuldade que eu encontro, que às vezes é mais desempenhada pela professora auxiliar, é o “olho no olho”. Às vezes, com um aluno “dito normal” é bem mais fácil você olhar no olho e perceber que ele já vai te entender. Você faz uma cara feia para o aluno dito “normal” e ele reconhece o que você quer dizer. O mesmo não acontece como aluno autista. Ele parece não entender o que a gente simula, mesmo da forma mais afetiva possível”. [PROFESSOR A – FRAGMENTO 2]

O convívio familiar restrito faz com que os deslizos na comunicação ou comportamentos sociais particulares indiciários do TEA só sejam percebidos quando as crianças ingressam na escola e passam a conviver em grupos híbridos (DELRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 223). Ainda são poucas as crianças que recebem o diagnóstico de TEA antes da fase escolar. Se o diagnóstico for

antecipado, a abordagem cautelar dos profissionais-docentes da educação básica pode ser facilitada, contudo quando este fato acontece nem sempre o histórico de acolhimento da criança com TEA na escola e na sala de aula é positivo, pois a rotulagem pode acabar expondo a rótulos ou comparações com as crianças “ditas normais” ao longo do processo de escolarização.

Constatou-se no estudo desenvolvido que a maioria das crianças diagnosticadas com TEA antes de iniciarem os estudos formais são colocadas, desde o primeiro dia de aula, no fundo da sala ou próximas à mesa do professor e excluída das interações e dinâmicas propostas pelos docentes regentes durante a aula. Visto de forma multifacetada, esse fato pode denotar para o coletivo social da escola e principalmente para o alunado que, a criança submetida a essas ações é marginalizada em relação às demais, ocorrência que pode intensificar a geração de barreiras sociointeracionais e reduzir as possibilidades da criança com TEA de interagir espontaneamente com as outras e vice-versa.

As crianças autistas não conseguem se situar no contexto tido como “normal” de sala de aula com as demais crianças [ditas normais]. Se eu não chegar e dizer “vamos brincar todo mundo” eles não brincam todos juntos...entendeu. Assim como eles [as crianças ditas normais], pior são os adultos, os monitores. Ocorreu situações em que eu tive que ir na direção “abrir a boca” e fazer um “escarcéu”, porque a criança estava, da hora que chegou até perto da hora de ir embora sem sequer [os monitores] olharem a fralda da criança. Ou seja, com as outras crianças [ditas normais] os monitores estão lá presentes, e com aquela que é diferente, o monitor tem medo e receio de chegar perto. O monitor não busca criar laços e aproximação, ou qualquer outra maneira alternativa de buscar interação com a criança autista. Acaba que ela [a criança autista] é tanto excluída afetivamente, quanto socialmente da sala de aula em si.”
[PROFESSOR B – FRAGMENTO 3]

É compreensível que muitas escolas de educação básica não possuem equipe multidisciplinar para poder estudar caso a caso os processos de inclusão das crianças já diagnosticadas com TEA na escola, contudo é preciso destacar que a apropriação de mecanismos do senso comum e sem fundamentação profissional para o acolhimento estudantil nesses casos pode caracterizar, mesmo que de maneira despretensiosa, o caráter excludente mais do que o inclusivo ao longo do processo de inserção da criança no contexto educacional. Na medida em que os profissionais-docentes isolam a criança com TEA nos primeiros dias de aula reforçam e demarcam de maneira explícita a diferença entre a criança com TEA e as demais, estigmatizando-a e blindando-a das crianças “ditas normais” o que cria barreiras para que ambas interajam naturalmente.

LIMA, A.A.
CHAGAS, L.A.
INVESTIGANDO
ASPECTOS
SIGNIFICATIVOS
NO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS
AUTISTAS NAS
SÉRIES INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
contrapontos entre
o professor (não)
formado, o professor
ousado e uma demanda
emergente.

Delrate, Santana e Massi (2009, p. 224) sugerem que os fatores de inclusão das crianças com TEA na escola, principalmente os de ordem linguística, “podem ser analisadas por outro viés”, não se levando em conta o que elas não têm, ou as suas falhas e sim, “procurando-se entender o que elas conseguem apreender do mundo e das intenções, apesar de suas particularidades”. Uma visão orientada por essa proposição permitiria a escola, mesmo com a falta de preparação técnica para lidar com as crianças com TEA, ter uma visão mais acolhedora e pertinente, pois levaria em consideração as potencialidades e não os desafios delas. Vitalino (2013), orienta que os profissionais da educação, de um modo geral, precisam inverter a lógica vigente de se preocuparem mais com o que as crianças advindas da inclusão têm, no sentido patologizante, do que com o que elas conseguem desenvolver neurocognitivamente, apesar de suas particularidades de aprendizagem. Estabelecendo um silogismo sobre essa lógica, é como se a legitimação da criança ter alguma coisa de diferente fosse o suficiente para cristalizar a ideia de que ela não será capaz de ser estimulada a ter.

São muitos os desafios que se apresentam durante o processo de acolhimento das crianças com TEA na educação básica. Eles transcendem uma série de dimensões: as falhas no processamento da linguagem; a falta de profissionais técnicos especializados para orientar o trabalho dos professores; a arquitetura muitas vezes inapropriada das escolas e das salas de aula para estimular a adaptabilidade dessas crianças; a apropriação de ideias cristalizadas e senso comuns sobre o comportamento das pessoas com TEA por parte do corpo docente e discente; e a falta de estudos que consigam apontar o quão os fatores do ambiente em que a criança com TEA está podem interferir em seu comportamento e adaptabilidade. Mesmo assim, notamos que têm atuado como os mediadores mais próximos e diretos entre a criança com TEA, o mundo, a escola, a família e o universo dos significantes e significados implícitos no processo de alfabetização e letramento.

93

“Eu não tenho um apoio direto para desenvolver uma intervenção com o auxílio profissional de uma psicóloga, de uma psicopedagoga, de conversar com um pai. Nesse aspecto a gente não tem apoio da coordenação e direção. O que eu mais escuto é “ah não... deixa passar, depois a gente conversa” e esse depois nunca chega. Então, tudo vai sendo empurrado, e a intervenção que a gente quer fazer nunca acontece”. [PROFESSOR A – FRAGMENTO 4]

De forma abrangente, o estudo realizado indicia que os profissionais-docentes das séries iniciais da educação básica vivem uma permanente angústia no trabalho de acolher e propiciar um ambiente inclusivo para as crianças com TEA, sentimento esse que muitas vezes é negligenciado e apagado nos ritos escolares pela própria equipe escolar, como monitores, coordenação

pedagógica e diretoria. O lugar de mediador que os profissionais-docentes assumem ao acolherem as crianças com TEA em suas salas de aula, traz consigo uma jornada de trabalho marcada por tensões e conflitos constantes de várias naturezas, como a didática, pedagógica, educacional, técnica, social e familiar. Constatase, semelhantemente, que o profissional-docente das séries iniciais ao assumir o lugar de mediador entre a criança com TEA e o coletivo escolar parece estar só.

Por mais que tenha profissionais de apoio, o profissional-docente não consegue cooperar em diferentes frentes para ampliar as possibilidades de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para que a criança com TEA encontre na escola caminhos favoráveis à sua identificação e engajamento com o coletivo escolar e o processo educativo. Tais constatações nos sugere que muito ainda há a ser feito para propiciar, de fato, condições favoráveis para o processo inclusivo e educativo de crianças com TEA na escola básica. Da mesma maneira, é imprescindível pensar urgentemente em estratégias políticas e educacionais para desonerar os professores das séries iniciais da posição avolumada e ajuizada de responsabilidades do processo de mediação entre a criança com TEA e o coletivo escolar, tendo em vista que toda a aparelhagem de recursos humanos da escola é igualmente responsável por essa ação, e não só o professor.

Ainda, é importante avaliarmos pontualmente a interferência que as práticas cristalizadas de interação e ordenamentos discursivos exercem na concepção dos espaços ditos inclusivos à criança com TEA. Só assim seguiremos avançando em estudos e práticas escolares que tornem a escola básica e a sala de aula acolhedoras para os indivíduos que nelas convivem.

2. Reflexões sobre inclusão e formação de profissionais-docentes de Letras-Língua Inglesa para atuarem em contexto de inclusão nas séries iniciais da educação básica

Há vários fatores que contribuem para que o profissional-docente se torne, no final das contas, o mediador de uma série de questões que envolvem o acolhimento de crianças com TEA nas séries iniciais da escola básica. Esse ator escolar enfrenta ainda a tarefa de dar suporte aos pais, aos profissionais da saúde que acompanham a criança, a escola e aos profissionais de apoio que são contratados para ajudá-lo, o que o coloca em um local de destaque no acompanhamento de crianças com TEA na atual conjuntura da educação básica brasileira e, com efeito, no desenvolvimento educacional, cidadão e psicossocial desses indivíduos.

Vitalino (2013) ressalta que a educação inclusiva, por mais que seja uma garantia de lei no Estado Brasileiro, sofre com 1) a falta de investimentos para a compra de materiais pedagógicos, adaptação das estruturas

LIMA, A.A.
CHAGAS, L.A.
INVESTIGANDO
ASPECTOS
SIGNIFICATIVOS
NO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS
AUTISTAS NAS
SÉRIES INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
contrapontos entre
o professor (não)
formado, o professor
ousado e uma demanda
emergente.

arquitetônicas e de acessibilidade nas escolas, 2) com o fato de não existirem postos de trabalho para inserção de profissionais especializados da saúde na escola para auxiliar no acompanhamento das crianças com deficiência; e 3) com a ausência de formação inicial e continuada para que os profissionais-docentes da educação básica tenham a oportunidade de se prepararem para lidar com casos advindos dos processo de inclusão escolar. Em detrimento disso, Vitalino (2013) reforça que a ausência de recursos físicos e práticos para manejar a educação inclusiva acaba evidenciando o papel do profissional-docente e dos gestores escolares no manejo desse processo, fato que faz com que os Governos normalmente, nas suas diferentes instâncias, se esquivem da responsabilidade de atuarem proximamente às escolas fomentando e favorecendo a ampliação de mecanismos e recursos de inclusão escolar para pessoas com deficiência.

Esse fato vem se agravando uma vez que, em diversos municípios do país, a responsabilidade do exercício profissional-docente nas séries iniciais da educação básica tem sido dividida por graduados de diferentes especialidades, como Pedagogia, Arte, Educação Física, e Letras-Língua Inglesa. A ideia de congregar profissionais-docentes de diferentes áreas do conhecimento juntamente com os pedagogos nas séries iniciais da educação básica em um primeiro olhar parece instigante e positiva, pois permite às crianças desse ciclo educacional um contato direto com conceitos, discursos, habilidades e competências que são característicos de cada grande área do conhecimento presente na escolarização. Contudo, deve-se levar em consideração que a maioria dos profissionais-docentes licenciados nas grandes áreas do conhecimento não recebem uma formação inicial que os permita trabalhar nas séries iniciais do processo de escolarização.

Os currículos brasileiros de formação superior dos profissionais-docentes que atuam nas séries iniciais, como Letras-Língua Inglesa, Artes, Educação Física, dentre outros, em sua generalidade não dispõe em seu fluxograma de formação um momento específico para a preparação do licenciando para atuar nesse contexto. Deve-se considerar que, uma vez inserido como profissional-docente nas séries iniciais sem uma formação superior mínima para atuar nesse contexto, o licenciado das grandes áreas do conhecimento se torna vulnerável, pois passa a ter que traçar procedimentos docentes empíricos e experimentais em seu trabalho para conseguir se adaptar à realidade de ensino que enfrentará.

A vulnerabilidade é ampliada quando se percebe que os componentes curriculares assumidos pelo licenciado são periféricos, ou seja, de poucas horas-aula semanais. Além do pouco tempo de contato com a criança para acompanhar o processo de desenvolvimento educacional esse profissional-docente enfrenta, em concomitância, a tarefa de lecionar em várias salas de aula para preencher a carga horária e um volume de trabalho exorbitante na

preparação prévia de atividades concretas e dinâmicas que contemplem o desenvolvimento de habilidades e competências específicas de sua área de atuação para cada turma em que leciona.

Especificamente no âmbito da preparação de materiais de apoio para as crianças com deficiência, um outro desafio enfrentado pelos licenciados das grandes áreas que atuam na educação básica regular diz respeito a ausência de conhecimentos sobre os processos de alfabetização, letramento e assimilação do conhecimento por parte dessas crianças. Muitas vezes, em seus cursos de Licenciatura o enfoque da formação recebida é dado apenas aos processos de ensino-aprendizagem de adolescentes entre 11 e 18 anos, idade característica dos anos finais da educação básica. Ademais, não há, na maioria dos casos, uma formação dos licenciados das grandes áreas para atuarem com a educação inclusiva, outro fator que intensifica a vulnerabilidade deles ao assumirem aulas nas séries iniciais da educação básica.

Especificamente no que tange ao acolhimento das crianças com TEA nesse contexto, os licenciados de algumas grandes áreas do conhecimento enfrentam ainda a falta de sensibilidade para os diferentes elementos característicos da interação, comunicação e produção da linguagem dessas crianças. Mesmo no caso dos profissionais-docentes de Letras-Língua Inglesa, que possuem formação reflexiva sobre os múltiplos fenômenos da linguagem e interação humana, os primeiros contatos com as crianças com TEA nas séries iniciais são desafiadores.

“Eu não recebi nenhum treinamento para lidar com o meu aluno. Eu só recebi a notícia de que em uma das salas em que eu atuava tinha uma criança autista. Me passaram o nome da criança e estava tudo certo. Eu fui para a sala sem saber o que fazer. Eu não sabia nem como chegar [me comunicar com] no aluno. Quando cheguei em casa, busquei na internet sobre o que fazer quando se tem um aluno autista em sala de aula...assisti vários vídeos. Fui testando o que mais despertava nele a curiosidade. Até a psicopedagoga dele não me passou nada. Ela entra na sala e fica calada observando os recursos e métodos que desenvolvi com as buscas que fiz na internet e em vídeos do YouTube”. [PROFESSOR C – FRAGMENTO 5]

As múltiplas vulnerabilidades e desafios relatados até aqui sobre a atuação dos professores licenciados nas grandes áreas do conhecimento que atuam nas séries iniciais da educação básica e, especificamente, nos contextos de inclusão, se olhadas de modo abrangente sinalizam uma oportunidade e uma adversidade para os cursos superiores de licenciatura no Brasil. De um lado, os cursos podem trabalhar para aumentarem o leque de atuação dos profissionais-docentes que se formam; de outro, para fazer o suposto eles precisam alterar consideravelmente os seus fluxogramas e itinerários

formativos e isso demanda pesquisa e formadores das grandes áreas do conhecimento que tenham experiência na temática.

Existe emaranhado em todos esses argumentos, um outro fator crucial: a falta de políticas públicas nacionais para normatizar e orientar a formação, atuação e o trabalho dos profissionais-docentes das grandes áreas do conhecimento nas séries iniciais da educação básica. De todas as ações que podem ser delineadas para reduzir as vulnerabilidades e desafios desses profissionais, o debate nacional para viabilizar a normatização e regulamentar a atuação desses profissionais-docentes nesse contexto talvez seja o mais hercúleo e o mais importante. Isso, porque nas esferas municipais, como no caso de Chapadão do Sul-MS e Cassilândia-MS, por exemplo, já existem iniciativas temporárias nessa direção, contudo, é preciso que o poder público federal intervenha no sentido de criar legislações nacionais que tornem essas ações municipais longânimes e sistematizadas na forma de lei. Do contrário, a depender do mandato político, elas podem sofrer oxidação ou até mesmo serem extintas.

Especificamente no âmbito da formação em Letras-Língua Inglesa, é necessário inserir no currículo formativo questões diversas que abarcam o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras em contextos inclusivos e nas séries iniciais da educação básica. Essa iniciativa deve considerar, entretanto, que a discussão proposta compreenda todas as áreas do conhecimento envolvidas nos Cursos de Letras, pois desde os componentes curriculares de Linguística aos componentes curriculares de Estágio, por exemplo, há diversas questões de aquisição e ensino-aprendizagem, interculturalidade, discurso e comunicação que perpassam diretamente o contexto inclusivo e de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas séries iniciais.

3. Aspectos significativos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de inclusão de crianças autistas nas séries iniciais da educação básica

Até aqui formulamos uma série de reflexões a respeito dos desafios implícitos no trabalho dos profissionais-docentes ao longo do processo de acolhimento e inclusão de crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica. Argumentamos também sobre as vulnerabilidades que os licenciados das grandes áreas do conhecimento, como Letras – Língua Inglesa, lidam ao atuarem nesses contextos e ao trabalharem com crianças com TEA nessa etapa escolar. A iniciativa de abordarmos essas questões foi proposital para que pudéssemos borderjar as mais diversas conjunturas que permeiam a realidade do profissional-docente de Letras – Língua Inglesa inserido nesse espaço e com isso explorar fatores externos e internos que podem configurar aspectos significativos para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças com TEA nessa etapa educacional.

Levando em consideração que a literatura sobre o TEA “não tem contemplado a análise das práticas dialógicas e das interações” desses sujeitos e olhado para os fatores contextuais multifacetados que interferem na percepção de sentidos e na geração de estímulos da/na criança com TEA, como relatado por Delrate, Santana e Massi (2009, p. 223), acreditamos que explorar esses elementos na aula de Língua Inglesa pode ser relevante para abrir linhas de estudos nessa direção. Entendemos, como externos, todo e qualquer fator de ordem política, social, econômica, dentre outros, que configuram o espaço e contexto da aula em que a criança, o profissional-docente de Letras-Língua Inglesa e demais indivíduos estão inseridos na escola. Damos como exemplo desses fatores a vulnerabilidade docente; a falta de formação continuada, monitores e equipe escolar para a ação inclusiva; a ausência de recursos didáticos e humanos para suprir as necessidades educativas do profissional-docente; a não existência de leis nacionais que regimentam o trabalho do licenciado em Letras-Língua Inglesa e o ensino-aprendizagem do idioma nas séries iniciais da educação básica; o medo de interagir com a criança com TEA em detrimento de crenças e preconceitos sobre o autismo; dentre outros.

Entendemos como internos, toda e qualquer ação, performance ou interação verbal ou não verbal que promove práticas dialógicas que a criança, o profissional-docente de Letras-Língua Inglesa e demais indivíduos da escola desenvolvem no espaço e contexto da aula de e da escola em que estão inseridos como, por exemplo, a troca de olhares, os gestos, o modo de andar, as frases ou expressões ditas; os silêncios; os desenhos ou palavras materializadas na forma de escrita ou traço em uma folha de papel; as ações ou atividades propostas pelo professor à turma ou à criança com TEA; a recepção da criança ou da classe às atividades e ações propostas pelo professor, dentre outros. Neste trabalho, concebemos prática dialógica a partir da visão sociointeracionista-discursiva de Vygotsky (1991) e Bakhtin (1995), como uma ação, acontecimento ou fenômeno que instaura processos significativos entre sujeitos e promove a interação das múltiplas vozes, discursos e palavras dando sentido ou significado ao acontecido.

A aula de Língua Inglesa, assim como a aula de qualquer outro componente curricular específico é organizada a partir de eventos enunciativos que desencadeiam práticas dialógicas e mobilizações discursivas próprias, capazes de revelar experiências significativas para os sujeitos em diálogo (Bertoldo, 2003). Tanto os fatores externos, quanto os fatores internos à aula interferem na ocorrência desses eventos. Por mais que eles pareçam dissociados em algum momento eles se enlaçam e se complementam e o que é externo pode interferir no que é interno e vice e versa. As fronteiras entre eles não são fechadas, ou seja, estão abertas e permitem o diálogo constante entre o que está metaforicamente fora e dentro. Como foram abordados vários fatores externos até aqui, focaremos, a seguir, na compreensão e identificação

de fatores internos à aula de Língua Inglesa que foram possíveis perceber ao longo da trajetória desta pesquisa.

“Uma atividade que desenvolvi que me chamou muito atenção foi quando eu usei lápis de cera e um papelão enorme para tentar trabalhar as cores na aula [de inglês]. Quando eu coloquei os materiais no chão, imediatamente o aluno autista se levantou e começou a desenhar. Nessa atividade pude perceber um engajamento do estudante autista com os demais e um espécie de apagamento das diferenças existentes na sala de aula. Todos participaram da atividade normalmente. Eu até tirei uma foto para dizer que eu não estou mentindo” [PROFESSOR C – FRAGMENTO 6].



Imagem 1: Atividade com Giz de Cera e Papelão

O fragmento acima elucida um evento enunciativo desencadeador de práticas dialógicas e mobilizações e ordenações discursivas próprias que ilustram experiências significativas para os sujeitos envolvidos na aula. Tanto a criança com TEA, quanto o profissional-docente de Letras-Língua Inglesa e as demais crianças parecem se corresponder com a proposta feita pela professora, ou seja, houve um diálogo efetivo entre os sujeitos ali presentes. Na *Imagem 1*, que ilustra o evento enunciativo representado, é possível ver as crianças desenhando no papelão. Todas estão juntas performando o que foi solicitado pelo professor. Na representação (*Imagem 1*), a criança autista demarcada discursivamente no relato do profissional-docente participante (P.C.) da pesquisa é imperceptível. Quem não estava no local, horário e dia em que o evento enunciativo transcorreu e sabe quem é a criança autista dificilmente saberia apontar o “dito diferente” e os “ditos normais”. Talvez possamos dizer que a iniciativa de tirar a foto foi uma tentativa do profissional-docente de registrar em signo a prática dialógica instaurada e a representatividade de um outro possível e de uma outra imagem da criança com TEA no contexto da aula de Língua Inglesa, ou seja, tirar a foto foi como uma tentativa de capturar

um sentido ou significado para o acontecido que certamente foi diferente do que o profissional-docente premeditava acontecer.

Após essas análises, é provável que o próprio leitor, depois de observar cuidadosamente a imagem repetidas vezes, também não seria capaz de identificar o “dito diferente” e os “ditos normais” sem que alguém o(s) apontasse(m). Pode ser que o leitor tenha sentido até mesmo uma certa inquietude ou curiosidade para saber quem é a criança com TEA representada na foto. Se isso aconteceu o evento enunciativo aqui descrito também provocou dialogismos no leitor e talvez tenha (re)significado alguma imagem que ele premeditava validar de uma criança com TEA. Caso isso tenha acontecido é possível dizer, do mesmo modo, que a narrativa do profissional-docente participante da pesquisa também deixou algum aspecto significativo no leitor e o possibilitará novas representações de uma aula inclusiva de Língua Inglesa nas séries iniciais da educação básica.

“Depois da atividade desenvolvida com o giz de cera e o papelão, passei a perceber que o meu aluno autista, por exemplo, gosta muito de coisas coloridas. Eu acredito que, por isso, ele aprendeu com muita facilidade as cores em Língua Inglesa. Quando eu descobri que ele gostava das cores, eu passei a fazer uso de materiais coloridos para ver se eu despertava a atenção dele. Na minha opinião eu acho que isso funcionou. Desenvolvi uma outra atividade que envolvia cores com o “Orange Juice” e com fruits”. Simulei que a sala de aula fosse uma cozinha. Fiz “chef hats”, e nesse momento o aluno autista demonstrou certa resistência, quando pedi que eles colocassem os “chef hats” na cabeça. Assim que comecei a tirar as “oranges” coloridas da minha bolsa e a colocar elas sobre a mesa, as coisas mudaram. Ele começou a olhar fixamente para as frutas e, quando eu apresentava cada uma das “oranges” em diferentes cores, em inglês, ele olhava atentamente eu manuseando as frutas e balbuciava os lábios repetindo o que eu estava dizendo. Mais adiante, quando eu já havia cortado todas as “oranges” e começado a fazer o “Orange Juice” ele me acompanhou de perto e quis espremer as laranjas. Quando o suco estava pronto, ele foi o primeiro a querer experimentar. Ah, eu também tenho uma foto dessa atividade, só que quem tirou foi a coordenadora pedagógica”. [PROFESSOR C – FRAGMENTO 7]



Imagem 2: Espremendo as laranjas

A experiência significativa com a atividade das cores que envolvia o uso de giz de cera e o papelão propiciou à profissional-docente de Letras-Língua Inglesa a oportunidade de provocar novos estímulos na criança com TEA com uma ação que envolvia frutas e cores. Ao longo da narrativa, há um apagamento das demais crianças presentes na aula e uma demarcação específica do aluno observado na ação que a profissional-docente estimulou. A interação entre a criança com TEA e a profissional-docente parece ter dado continuidade ao evento enunciativo ocorrido na atividade anterior e, por sua vez, ter instaurado novas práticas dialógicas e momentos significativos. É interessante observar a cena em que a criança com TEA balbucia tentando repetir as cores em Língua Inglesa juntamente com a profissional-docente, numa tentativa de capturar o significante ou elaborar o significado que aquele acontecimento, em especial, estava representando para ele.

Dessa vez, quem tira a foto é a coordenadora pedagógica da escola que estava passando pela sala, ato que demarca o envolvimento de outros indivíduos no evento enunciativo. Na *Imagem 2*, tanto a criança quanto a profissional-docente aparentam estarem confortáveis e com uma expressão visual acolhedora olhando fixamente para a laranja sendo espremida o que transparece o estabelecimento de laços afetivos entre ambos. O gesto observado remonta uma pesquisa desenvolvida por Ferreira e Tonelli (2020, p. 559), no mesmo contexto, na qual os autores afirmam que no processo de educação inclusiva das crianças com TEA na educação básica um dos maiores desafios é a “construção de relações sociais e contexto que favoreçam o estabelecimento” de laços afetivos junto a esses alunos e os demais sujeitos da escola. Reforçam ainda, que é importante que as crianças com TEA “visualizem a escola como um ambiente acolhedor, a fim de aprenderem de forma significativa”.

A experiência descrita e a representação perceptível do laço afetivo estabelecido entre o professor e a criança, ilustrado na *Imagem 2*, demarcam um exemplo de fator interno à aula de Língua Inglesa que pode ser significativo para que instâncias linguísticas diversas sejam mobilizadas promovendo possibilidades das crianças com TEA passarem pelo processo de ensino-aprendizagem do idioma, e se inscreverem discursivamente na língua driblando toda e qualquer impossibilidade patológica. É preciso destacar que as percepções linguísticas da criança com TEA são diferentes das “ditas normais” em razão das alterações que elas apresentam na fisiologia cerebral, contudo essas alterações não significam que elas estejam predestinadas a não desenvolverem afetividade, língua(gem) e processos significativos (CAMBIER; MASSOM; DEHEN, 2005). Do mesmo modo, não significa que as percepções deles sejam mecânicas ou rígidas e sem espontaneidade, como revela o sorriso da criança representada na foto.

“O dia em que eu fiz o “orange juice” e vi ele participando eu fiquei muito feliz e enviei as fotos tiradas para a mãe dele. A mãe dele não acreditava que ele estava participando da aula, porque os outros professores da turma nunca haviam comentado que ele participa das aulas. Pelo contrário, só se queixavam dele para a mãe. A mãe ficou muito feliz e eu também fiquei feliz pelo feedback dela”[PROFESSOR C – FRAGMENTO 8].

102

Os fatores internos desencadeados na aula de Língua Inglesa em que o professor fez o “Orange Juice” foram fundamentais, também, para deslocar alguns fatores externos e reordenar as representações sociais que os demais sujeitos envolvidos com a criança com TEA tinham em relação à sua sociointeração. Num primeiro momento, quem se desloca foi o coordenador pedagógico que tira a foto. Depois, como presente no *Fragmento 8*, foi a mãe. Ou seja, as práticas dialógicas mobilizadas durante a atividade do “Orange Juice” transcenderam os limites do espaço escolar e da aula e afetaram sujeitos não necessariamente participantes da interação ocorrida entre o profissional-docente e seus alunos naquele momento.

Esse processo de transcendência permite provocar deslocamentos nos imaginários cristalizados sobre o comportamento social da criança com TEA nas aulas e na escola. O fato da mãe receber um “elogio” do profissional-docente ao invés de uma “negativa” sobre a criança e, em um primeiro momento, “não acreditar” na notícia recebida, pode reiterar práticas dialógicas que aos poucos reordenam e reconstituem fatores externos e internos, permitindo à criança com TEA a liberdade e o espaço necessário para se representar ativamente e de forma equitativa no coletivo social da sala de aula e da escola que frequenta. Não poderíamos deixar de ressaltar

que todo o processo vivenciado pelo professor ao longo da atividade “Orange Juice” parece demonstrar que ele está no caminho certo em relação à sua abordagem docente com a sala de aula, quando ele diz que “fica feliz” com os feedbacks que tem recebido. Adiante podemos analisar outro fator.

“Uma das últimas atividades do ano que fiz foi com as “clothes”. Quando comecei a atividade pedi para os alunos irem até a caixa de revistas e escolher uma. A criança autista imediatamente foi e pegou uma das revistas mais grossas da caixa. Depois distribui tesourinhas para que eles cortassem e ele sozinho rasgou algumas páginas da revista e recortou algumas “clothes”. Depois que estava com várias “clothes” recortadas, fiz um mural juntamente com os alunos. Cada um deveria colar a sua “clothing” e enquanto eles colavam, eu dizia a eles o nome daquela “clothing” em inglês. A criança autista participou de toda a atividade e ao final quando pedi para eles levantarem o mural para que eu tirasse uma foto a criança autista se envolveu no meio das outras crianças e ajudou a colocar o mural de pé. Enquanto ele segurava o mural ele também olhava fixamente para a roupa que ele recortou. Eu também tirei uma foto disso para mandar para a mãe dele”. [PROFESSOR C – FRAGMENTO 9]



Imagem 3: Crianças segurando o Cartaz

As sequências didáticas narradas pelo profissional-docente de Letras-Língua Inglesa nos dão a possibilidade de acompanhar um processo significativo de acolhimento e inclusão da criança com TEA na aula. Ao longo

da atividade com as “Clothes”, percebemos que a criança já não parecia mais ser “dita diferente” em relação aos seus colegas “ditos normais”. Observamos que a estratégia da profissional-docente em trabalhar com materiais que estimulam pelo menos dois sentidos do corpo também parece ser expressivo para que a criança com TEA não fique presa apenas à dimensão da oralidade linguística para se situar nas aulas. A alternância de outras percepções do sentido permite à criança com TEA formular possibilidades múltiplas de interpretação e representação dos eventos enunciativos que ocorrem na aula (MAIA, 2018). No quadro abaixo há uma tentativa de representar com mais detalhes a alternância das percepções do sentido e as ações que elas permitem.

TABELA 1: PERCEPÇÕES E AÇÕES ESTIMULADAS NAS ATIVIDADES

ATIVIDADE	PERCEPÇÃO	AÇÕES ESTIMULADAS
Colors	Visão, audição e tato	Percepção, criação, projeção e combinação
Orange Juice	Visão, audição, tato, olfato e paladar	Percepção, criação, projeção, combinação, organização e reprodução
Clothes	Visão, audição, tato	Percepção, criação, organização, projeção, combinação e produção

Ao analisar de forma abrangente as percepções e ações que foram estimuladas nas aulas, foi possível identificar que em cada atividade, foram utilizadas pelo menos três percepções. A combinação dessas percepções abre possibilidade para que o profissional-docente de Letras-Língua Inglesa trabalhe com inúmeras combinações de ações que favoreçam a produção de sentidos da criança com TEA, de modo que ela passe a ter outras possibilidades de acompanhar a aula e que extrapolem a linguagem oral. Refletir sobre essas questões no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas séries iniciais pode ser significativo não só para as crianças com TEA, mas para todas as crianças nessa fase escolar, porque ao entrarem na escola elas não têm a dimensão de que existe diferença entre língua escrita e língua falada e entre a Língua Materna e as Línguas Estrangeiras (WELP; GARCIA, 2022).

104

Mesmo tendo passado alguns dias da atividade eu percebi que ele ainda se lembrava de alguns nomes das “clothes”. O mais engraçado é que desde o dia dessa atividade ele sempre me diz no começo da aula “teacher minha t-shirt”. Ele também já me disse em uma outra ocasião “teacher, olha minha “socks and shoes”. Eu achei isso bonito da parte dele, porque quase não tive um feedback das outras crianças com palavras em inglês relacionadas a roupas [PROFESSOR C – FRAGMENTO 10].

O mais significativo dos eventos enunciativos analisados consiste em observar que a criança com TEA conseguiu ter uma experiência diversa e significativa com a Língua Inglesa ao final de um processo de ensino-aprendizagem afetado por diversos fatores internos e externos. Ao interagir com o profissional-docente utilizando enunciados ou palavras do idioma estudado, ao longo das aulas, é possível perceber que a criança com TEA faz uso de um conjunto de repertórios linguísticos da Língua Inglesa de forma espontânea e amena constatando que para ela, o ensino-aprendizado do idioma tem parecido ser significativo.

Chama a atenção o fato de a profissional-docente evidenciar que a criança com TEA tenha a dado mais feedbacks em relação ao vocabulário que foi trabalhado na aula das “Clothes” do que os demais. Essa elucidação nos permite desconstruir estereótipos e dizer que os “ditos normais” também estão suscetíveis à exclusão uma vez que não conseguem interagir de forma significativa ao longo das aulas e atividades que os profissionais-docentes de Letras-Língua Inglesa ministram nas séries iniciais da educação básica.

Considerações finais

Ao longo deste artigo apresentamos um percurso investigativo a respeito dos aspectos significativos existentes no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de inclusão de crianças com TEA na educação básica. Identificamos que existem diferentes fatores internos e externos à aula de Língua Inglesa que afetam tanto as crianças autistas, quanto os profissionais-docentes da área que estudam/trabalham nas séries iniciais da educação básica. Esses fatores são diversos e permeiam as múltiplas ordens políticas, econômicas, educacionais e sociais.

No decorrer da pesquisa propomos um olhar abrangente e multifacetado sobre os desafios que o profissional-docente das séries iniciais enfrentam na lida com as crianças com TEA em sala de aula e identificamos que ele tem um papel fundamental na mediação entre a criança, seus colegas de sala, o processo educativo, os demais profissionais da escola, a família e os profissionais da saúde que acompanham o estudante. Notamos, ainda, que esse papel centralizador do profissional-docente na relação entre a criança com TEA e os demais sujeitos envolvidos em seu processo educativo acaba eximindo o poder público e mesmo as instâncias administrativas e gestoras das escolas de buscarem investimentos e medidas interventivas para melhorar a infraestrutura, a formação continuada e as condições de trabalho profissional-docente para que a escola possa melhor atender as crianças com deficiência na educação regular.

A vulnerabilidade que os licenciados das grandes áreas do conhecimento que atuam nas séries iniciais da educação básica também

foi um ponto levantado ao longo do estudo. Sabemos que a maioria desses profissionais-docentes saem de seus cursos de formação superior sem uma preparação específica para atuarem nas séries iniciais e, em muitos casos, são colocados em situações de vulnerabilidade ao longo de sua participação no processo inclusivo, por não terem capacitação para acolherem as crianças com deficiência em suas aulas.

Por fim, exploramos diferentes questões envolvidas na percepção do ato significativo que podem compor as aulas de Língua Inglesa para crianças com TEA nas séries iniciais da educação básica. Lembramos que não existe uma lógica ou matemática precisa para lidar com as crianças com TEA nas aulas de Língua Inglesa e que as reflexões construídas ao longo deste artigo são apenas uma tentativa de somar possibilidades e caminhos para abordar o processo inclusivo dessas crianças na escola e nas aulas de inglês. A partir dessas considerações finais, lembramos de um ensinamento de bell hooks (2021, p. 50), que deixa um grande incentivo para que os profissionais-docentes de Letras-Língua Inglesa sigam tentando buscar possibilidades para o aprimoramento do ensino-aprendizagem do idioma nas séries iniciais da educação básica e em contextos de educação inclusiva:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação (...) verdadeiramente libertadora (bell hooks, 2021, p. 50).

Destacamos que a profissional-docente de Letras-Língua Inglesa participante da pesquisa talvez tenha nos dado caminhos de ousadia através das experiências construídas sobre ser possível “transformar a consciência” de ensinar Língua Inglesa para crianças com TEA na educação básica e tornar essa atividade significativa para todos os envolvidos no processo educativo. Ousar no exercício docente talvez seja o primeiro passo para avançarmos em debates e estudos que tematizam as questões levantadas nesta pesquisa. Esperamos, com ela, contribuir com investigações futuras e para que os licenciados em Letras-Língua Inglesa sigam ousando nos diferentes contextos de trabalho em que têm tido a oportunidade de ocupar espaço.

LIMA, A.A.
CHAGAS, L.A.
INVESTIGANDO
ASPECTOS
SIGNIFICATIVOS
NO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA
PARA CRIANÇAS
AUTISTAS NAS
SÉRIES INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
contrapontos entre
o professor (não)
formado, o professor
ousado e uma demanda
emergente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com a língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e Discurso**. 1 ed. Campinas-Chapécó: Aragos-Editora da Unicamp, 2003, v. 1. p. 83-118.
- hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Folha de São Paulo, 2021
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº13.146/2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%206%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia> Acesso: 09 dez. 2022.
- CAMBIER, J.; MASSON, M; DEHEN, H. **Neurologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DELFRATE, C, B. SANTANA, A. P. O. MASSI, G. A. Aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n.2, p. 321-331, abr./jun. 2009.
- FERREIRA, O. H. S; TONELLI, J. R. A. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Passo Fundo**, v. 16, n.3, p. 557-572. set/dez. 2020.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- KANNER, L.. Problems of nosology and psychodynamics in early infantile autism. **Journal Of Orthopsychiat**, v. 19, 1947 p 416 – 426.
- LEMOES, E. L. M. D.; NUNES, L. L.; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, jan./mar. 2020.
- LIMA, A. A. Investigando aspectos significativos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de inclusão de crianças autistas na educação básica de Chapadão do Sul-MS. 2023. 64f. **Trabalho**

de Conclusão de Curso (Letras Português/Inglês. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Cassilândia, 2023.

MAIA, M. (org.) **Psicolinguística e Educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 87-107.

PENNINGTON, B.F. **Diagnósticos de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, J. B. C. S. A pesquisa de caráter etnográfico na sala de aula. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v.13, p145-159, jul/dez, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Pulo: Cultrix, 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009

TONELLI, J. A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na Formação de Professores de Inglês para crianças. **Calidoscópio** (Unisinos), v. 8, p. 65-76, 2010.

VITALINO, C. R. Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, A. M. S. (org.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. v.1. p. 15-25.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELP, A. GARCIA, O. A pedagogia translingue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Revista Ilha do Desterro**, v. 75, nº1, p. 47-64, jan./abr. 2022.

WING, L.. **Crianças a parte: o autista e sua família**. Autismo na década de 80. São Paulo: Sarvier, 1985.

A EXPERIÊNCIA DO ENSINAR-APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Fernanda Peçanha Carvalho¹

RESUMO:

A experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola pública, em tempos pandêmicos e em ambientes multimodais online de aprendizagem, é o tema desta pesquisa de residência pós-doutoral. Sua baliza teórica é a Linguística Aplicada em sua vertente transdisciplinar, ancorada na Análise de Discurso franco-brasileira, baseada na teoria do discurso de Michel Pêcheux (2010a; 2008), em diálogo com a noção de experiência (LARROSA, 2014) e de sociedade do desempenho (HAN, 2017), conceitos de filósofos contemporâneos do campo das ciências sociais. E, com a finalidade de melhor debater a complexidade do discurso e das produções linguístico-digitais dos discentes no aprender pandêmico, articulamos aos conceitos apresentados as noções de multimodalidade, ambiente e letramento digital (COSCARELLI, 2022; PAIVA, 2022; ARAÚJO, 2013). Assim, amparados pela tessitura teórico-metodológica do estudo, trazemos neste artigo algumas representações sobre o aprender pandêmico, e sistematizamos a paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem.

Palavras-chave: *Língua espanhola; ensino remoto; ambientes multimodais de aprendizagem.*

ABSTRACT:

The experience of teaching and learning a foreign language in public schools during the pandemic and in online multimodal learning environments is the subject of this post-doctoral residency research. The theoretical background for this study is Applied Linguistics, in its transdisciplinary aspect, supported by the French-Brazilian Discourse Analysis, based on Michel Pêcheux's discourse theory (2010a; 2008), in dialogue with the notion of experience (LARROSA, 2014) and performance society (HAN, 2017), which are concepts from contemporary philosophers in the field of Social Sciences. And, aiming to comprehensively discuss the complexity of discourse and linguistic-digital productions of students in pandemic learning, we joined the concepts presented and the notions of multimodality, environment, and

¹ Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais.

digital literacy (COSCARELLI, 2022; PAIVA, 2022; ARAÚJO, 2013). Thus, supported by the theoretical-methodological background of the study, this article highlights some representations of pandemic learning and systematizes the semiotic scenario of the approach to teaching the Spanish language in an online multimodal learning environment.

Keywords: *Spanish language; remote teaching; multimodal learning environments.*

Introdução

UTOPIÁ

por Eduardo Galeano

Ella está en el horizonte.

Me acerco dos pasos,

ella se aleja dos pasos más.

Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.

Por mucho que yo camine nunca la voy a alcanzar.

¿Para qué sirve la utopía?

Sirve para eso: para caminar.

Esta pesquisa de residência pós-doutoral² nasce logo após a emergência sanitária dada pela pandemia de covid-19³, que implicou a suspensão das aulas no Colégio Técnico (COLTEC) da Universidade Federal de

2 Estudo em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos da linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto (POSLETRAS/DELET-UFOP).

3 Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. [...] Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o

Minas Gerais (UFMG) em março de 2020 e teve repercussões no processo educacional brasileiro. O estudo problematiza os efeitos da experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola pública, em tempos pandêmicos e em ambientes multimodais virtuais de aprendizagem.

O *locus* da pesquisa é uma instituição pública de ensino que ministra cinco cursos técnicos integrais em que se ofertam as línguas estrangeiras (LEs) espanhola e inglesa, sendo uma delas obrigatória na estrutura curricular. Há também dois cursos técnicos noturnos, em que não há obrigatoriedade de uma língua estrangeira (LE), mas os discentes podem cursar LEs em projetos de extensão disponibilizados.

Entre minhas atribuições acadêmicas, ministro a disciplina de Língua Espanhola, e a prática de ensino durante a pandemia de covid-19 causou-me inquietações e mobilizou questionamentos que culminaram com esse estudo, em que alçamos a hipótese de que a experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola em tempos pandêmicos deu-se a partir da relação rizomática (SÓL, 2020) das tríades professor-aluno-escola e tecnologia-saúde mental-desejo, causando uma mudança no paradigma educacional das LEs.

No recorte que apresentamos neste artigo, abordamos o panorama do estudo e a questão de pesquisa: “*em tempos pandêmicos, o ensino de espanhol mediado pelas telas incide nos modos de subjetivação do estudante da escola pública?*”. Para tanto, acionamos a abordagem filosófica de Byung-Chul Han (2017), que afirma que “a sociedade do cansaço, enquanto uma sociedade ativa, desdobra-se lentamente numa sociedade do *doping*” (p. 69), que reduz o desempenho vital, bem como que “a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade” (p. 70). Ou seja, as noções abordadas e a de sujeito do desempenho contribuem para discutirmos a tríade tecnologia-saúde mental-desejo.

E é na perspectiva de Larrosa (2014) – da experiência pensada como algo que (nos) acontece e que às vezes treme ou vibra, algo que nos faz pensar, que nos faz sofrer ou gozar e ressoa em outras experiências e outros tremores – que problematizamos a tríade professor-aluno-escola, a fim de compreender o fenômeno do aprender do sujeito-aluno da experiência inserido em um contexto pandêmico.

A Linguística Aplicada (LA), em sua vertente transdisciplinar, constitui a baliza teórica desse estudo. Ancoramo-nos na Análise de Discurso franco-brasileira, embasada na teoria do discurso de Michel Pêcheux (2010a; 2008) em atravessamento com a Psicanálise freudo-lacaniana (LACAN,

surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

1979; FREUD, 1996b), dialogando com a noção de experiência (LARROSA, 2014) e de sociedade do desempenho (HAN, 2017), conceitos de filósofos contemporâneos do campo das ciências sociais. E, com o objetivo de melhor problematizar a complexidade do discurso e das produções linguístico-digitais dos discentes no aprender pandêmico, articulamos os conceitos apresentados às noções de multimodalidade, ambiente e letramento digital (COSCARELLI, 2009, 2022; PAIVA, 2016, 2022; ARAÚJO, 2013).

Assim, o paradigma das pesquisas transdisciplinares da LA nos permite lançar luz aos efeitos da experiência do aprender pandêmico, considerando, conforme Bertoldo (2015), que o sujeito “aprendiz de línguas estrangeiras passa a ser visto como aquele que se inscreve, pela via das identificações, na língua estrangeira, fazendo operar aí, justamente, uma subjetividade” (p. 140). Desse modo, “trata-se de um aprendiz que, por essa via, pode experimentar, discursivamente, a possibilidade de um outro lugar, que, nesse caso, comporta um outro modo de (se) dizer” (p. 140), e nos permite analisar como “o espanhol como língua estrangeira pode provocar deslocamentos subjetivos relevantes para que o aprendiz possa empreender sua singularidade” (CARVALHO, 2019, p. 19), ainda que mediado pelas telas, no ensino remoto emergencial.

Ante o exposto, afirmamos que essa abordagem teórico-metodológica nos permite tecer gestos de interpretação dos modos de enunciar e depreender representações que atravessam os sujeitos do desempenho, bem como sinalizar a paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem, desenvolvida pela autora.

O *corpus* proposto no percurso metodológico está constituído por dizeres de estudantes do COLTEC-UFMG que cursavam os 1ºs e 2ºs anos do ensino médio técnico, nos anos de 2020 e 2021, registrados em questionários de avaliação dos módulos, disponibilizados via *Google* Formulários ademais de produções linguístico-digitais (*podcasts*, *videoblogs*, aulas interativas, *padlets*, *e-books*), plataformas e dispositivos (*genial.ly*, *padlet* e *google classroom*) elaborados pela professora-pesquisadora autora deste estudo, em aulas de espanhol no ensino remoto emergencial.

Com essa investigação, visamos ampliar as pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos da linguagem (POSLETRAS /DELET) da Universidade Federal de Ouro Preto, sobre o aprendizado de LEs, em especial aquelas que tratam a questão do ensino e aprendizagem da língua espanhola, tendo em vista que há uma lacuna destas no país, conforme aponta o levantamento bibliográfico de Carvalho (2015) e o mapeamento bibliométrico da mesma autora desenvolvido em 2019.

Entendemos que o ineditismo da investigação proposta reside em sua temática, no *locus* de enunciação e na originalidade da articulação teórico-metodológica, que se ancora na Análise de Discurso (AD) pecheutiana da

terceira fase, em diálogo com filosofias contemporâneas e estudos sobre ambientes multimodais de aprendizagem.

Assim, persistimos com Carvalho (2015, 2019), articulando a noção de experiência do ensinar-aprender a língua espanhola na escola pública em tempos pandêmicos como um dispositivo “com vistas à aprendizagem e ao aprimoramento da língua espanhola e de seu universo idiomático como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, à constituição de subjetividades mais plurais e à integração latino-americana” (2019, p. 8), e buscamos, com a atualidade do tema, analisar os modos pelos quais a língua espanhola persevera na configuração de um bem cultural de acesso ao conhecimento, em ambientes multimodais online de aprendizagem.

A seguir, delimitamos o referencial teórico que ampara este estudo.

II. Referencial teórico e discussão dos dados

Consideramos a Linguística Aplicada na visão discursiva uma ciência moderna, cujo “interesse primário de conhecimento é o de entender, explicar ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes, através da pesquisa aplicada, (re) pensando-as e/ou (re) problematizando-as” (BERTOLDO, 2011, p. 337). Assim, pensamos a identidade como fragmentária, o sujeito clivado pelo inconsciente e uma “teoria do discurso vista como lugar de constituição de um sentido que escapa à sua intencionalidade” (BERTOLDO, 2011, p. 341).

A atualidade da investigação, ao propor estudar o aprender pandêmico, seus efeitos para os sujeitos e possíveis inovações pedagógicas que podem permanecer como um legado sócio-cultural-político-histórico, dialoga com as teorizações de Moita Lopes (2006a), ao considerar que a pós-modernidade se caracteriza por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas

São tempos em que os **ideais de modernidade** têm sido **questionados e reescritos**, principalmente aqueles referentes à definição do **sujeito social** como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de **produzir conhecimento sobre tal sujeito**, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de **apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia**, etc (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23, grifos nossos).

Assim, quando a pandemia ultrapassa as fronteiras, e a escola invade a casa do aluno, e reciprocamente a casa/família invade a escola, via telas e conexões, a reescrita do sujeito contemporâneo, pensado como sujeito da experiência do desempenho, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, torna necessária, nos

gestos interpretativos aqui empreendidos, a articulação da Análise de Discurso em sua terceira fase com noções advindas das ciências sociais.

É mister salientar que é na terceira fase de Pêcheux, quando o autor convoca a teoria psicanalítica da subjetividade, que se enfraquece a noção de sujeito da ideologia. O autor preocupa-se especialmente com o modo como se instituem os efeitos de sentido no discurso, no encontro entre a língua e o discurso, no efeito-sujeito, na ideologia, na história e nas condições sócio-históricas de produção do discurso. Precursor da Análise de Discurso de linha francesa, Michel Pêcheux, filósofo francês, dimensiona a AD em três fases: a primeira, em que a centralidade da ideia de poder do Estado e a interpelação dos sujeitos pela ideologia era concebida como elemento universal da existência histórica; a segunda, cuja maquinaria discursiva transita para o conceito de formação discursiva, e o sujeito desempenha papéis; e a terceira fase, que nos permite tratar da deriva, da multiplicidade de sentidos, e compreender “como se constrói o sentido no discurso, levando-se em conta um sujeito que falha em dizer, porque as palavras escapam ao seu domínio [...]”, conforme Teixeira (2005, p. 16).

Na perspectiva da Linguística Aplicada Transdisciplinar e em diálogo com filosofias contemporâneas, ou melhor, com filósofos contemporâneos, acionamos algumas noções desenvolvidas por Larrosa (2014) e Han (2017), as quais articulamos ao nosso estudo, que visa problematizar acerca dos efeitos da experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola pública, em tempos pandêmicos da covid-19.

Da obra de Han (2017), recortamos a sociedade do desempenho pós-moderno, o sujeito do desempenho e sua economia de sentimentos, como a insuficiência, a inferioridade e a angústia frente ao fracasso. Em seu ensaio, o filósofo apresenta uma contraposição histórica entre a sociedade disciplinar de Foucault e a sociedade de hoje, composta por “academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética” (p. 23). Assim, a sociedade do século XXI não está composta pelos sujeitos da obediência, mas pelos sujeitos de desempenho e produção. São os “empresários de si mesmos” (p. 23).

A sociedade de desempenho vai se **desvinculando cada vez mais da negatividade**. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O **poder ilimitado** é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o **caráter de positividade da sociedade do desempenho**. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram **projeto, iniciativa e motivação**. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo *não*. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A **sociedade do desempenho**, ao contrário, produz **depressivos e fracassados** (HAN, 2017, p. 24-25, grifos nossos).

A mudança de paradigma social proposta por Han (2017) nos é profícua para pensar nos modos de subjetivação do estudante da escola pública inserido nesse processo. Ou seja, como o ensino de LE, mediado pelas telas e tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) para a educação, incidem no modo de ser aluno, de aprender, na angústia frente ao fracasso, na iniciativa e motivação, e como mobiliza ou não a busca de desempenho e produtividade e impacta a saúde mental do sujeito aluno.

Articulando com Carvalho (2019) o processo de reescrita do sujeito contemporâneo, lançamos mão da noção de sujeito de desempenho, concebido como “mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência” (p. 25), por estar exposto ao excesso de positividade. Como aponta o autor

O **sujeito do desempenho** está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e **soberano de si mesmo**. Assim, não está submisso a ninguém ou está **submisso apenas a si mesmo**. É nisso que ele se distingue do sujeito da obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que a **liberdade e coação coincidam**. Assim, o sujeito do desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à livre coerção de **maximizar o desempenho**. O **excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração** (HAN, 2017, p. 29-30, grifos nossos).

Desse modo, o excesso de positividade, de trabalho, e a problemática liberdade e coação são noções que articulamos para compreender a questão apresentada, “*em tempos pandêmicos, o ensino de espanhol mediado pelas telas incide nos modos de subjetivação do estudante da escola pública?*”.

Salientamos que este estudo também agrega à pesquisa de Carvalho (2019), que conceitua a “língua espanhola como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética” (p. 19), e se insere na epistemologia da LA contemporânea, no paradigma discursivo que permite ao linguista a problematização do processo subjetivo na trajetória do aprendizado de línguas. Desse modo, articulamos o sujeito da experiência e o sujeito do desempenho, a fim de compreender o fenômeno do aprender pandêmico.

Assim, a partir das produções linguístico-digitais realizadas pelos discentes, buscamos, com nossos gestos de interpretação, depreender os efeitos de sentido do aprender pandêmico, que produziu subjetivações no fazer e no dizer do sujeito da experiência, compreendido por Larrosa (2018) como território de passagem, superfície sensível que se vê de algum modo afetada pelo que acontece, pelo que produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos.

A dimensão do aprender pandêmico de uma língua estrangeira alberga a noção de experiência trazida por Carvalho (2019) ao afirmar que “o *significante experiência* suscita os mais heterogêneos efeitos de sentido

nas discursividades dos enunciadores, possibilitando, não sem conflitos aos sujeitos, a resignificação de suas próprias identidades” (p. 59). Os sujeitos da experiência e do desempenho, portanto, se entrelaçam, quando analisamos o sujeito que se diz na LE, mediado pelas telas no ensino remoto emergencial.

Han (2017), embora aponte para o excesso de positividade manifestado como excesso de estímulos, de informações e de impulsos, convoca-nos à pedagogia do ver, ao invocar Nietzsche no *Crepúsculo dos Ídolos*. Em sua tessitura filosófica, o autor elabora que o “aprender a ver significa ‘habituair o olho ao descanso, à paciência, ao deixar aproximar-se-de-si’, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento” (p. 31). Em analogia, o saber da experiência de Larrosa

é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de irrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer **parar para pensar**, parar para **olhar**, parar para **escutar**, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para **sentir**, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, **falar** sobre o que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 24, grifos nossos).

Assim, visando propiciar os gestos de pensar, olhar, escutar, sentir, falar e escrever, elencados pelos filósofos, propusemos aos discentes, a elaboração de um *e-book* sobre o aprendizado de espanhol no ensino remoto emergencial (ERE), cuja tarefa final foi a elaboração de uma produção escrita sobre o aprendizado de língua no contexto pandêmico. Assim, os dizeres elencados nas figuras a seguir, que constituem o *corpus* desta pesquisa, apontam para significantes e efeitos de sentidos pertinentes à articulação apresentada. Vejamos:



FIGURA 1 – E-book 1º ano – 2021. Estudante A.
Fonte: Padlet elaborado para aula no ERE pela autora.



FIGURA 2 – E-book 1º ano – 2021. Estudante B.
Fonte: Padlet elaborado para aula no ERE pela autora

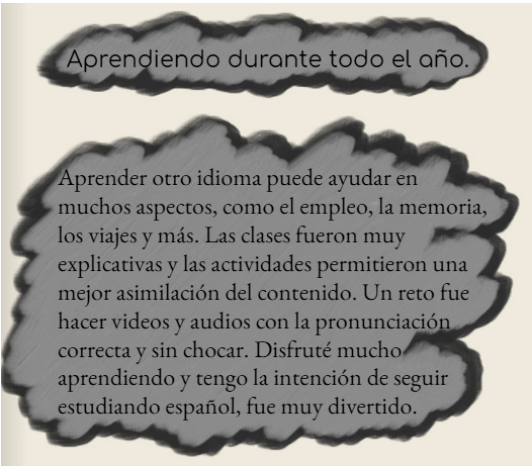


FIGURA 3 – E-book 1º ano – 2021. Estudante C.
Fonte: Padlet elaborado para aula no ERE pela autora.

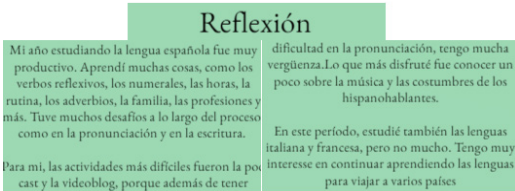


FIGURA 4 – E-book 1º ano – 2021. Estudante D.
Fonte: Padlet elaborado para aula no ERE pela autora.

2.1 Representações da potência do sujeito do desempenho

Inicialmente, apontamos, como indicativos de representações da potência do sujeito do desempenho, os termos *desarrollar*, *desafíos*, *difícil*, *reto* e *productivo*. Nas discursividades apresentadas nas figuras de 1 a 4, esses termos relacionam-se ao significante *pronunciación*. Em nosso gesto interpretativo, esta consiste na habilidade linguística que mais desafiou os estudantes com o embaraço inicial de aprender a língua espanhola, pois deparar-se com um novo modo fonético, que coloca em jogo o aparelho fonador, cria uma demanda para um trabalho de corpo, ritmos, sons e memorização de estruturas linguísticas (REVUZ, 1998).

Assim, enfrentar o dizer-se na língua estrangeira inicia outro modo de constituir-se sujeito, na discursividade da nova língua, processo este complexo e caro, pois requer flexibilidade cognitiva e subjetiva do sujeito do desempenho, para constituir suas representações, ao ser convocado à produtividade e à entrega do corpo pulsional⁴, que o gozo das palavras e do próprio corpo possibilita, ao mar de sons da língua espanhola.

A reiteração do verbo *disfrutar*, em “*disfruté mucho aprendiendo*” (figura 3), “*lo que más disfruté fue conocer un poco sobre la música*” (figura 4), que aponta para a acepção de gozo, aproveitamento e contentamento ao empreender a tarefa do aprendizado, associada aos adjetivos “*feliz de haber comenzado a aprender español*” (figura 1) e “*fue muy divertido*” (figura 3), possibilita-nos elaborar o entrelaçamento do sujeito da experiência e do desempenho, pois este se permite ser afetado de algum modo pela língua espanhola, que produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios

4 O corpo pulsional é compreendido como corpo subjetivo, constituído pelas pulsões que possibilitam o gozo das palavras e do próprio corpo. Assim, o corpo pulsional se opõe ao biológico e é marcado pelo desejo, cindido pelo inconsciente, atravessado pela linguagem, inserido na memória, na significação e na representação, ou seja, corpo próprio da psicanálise (CARVALHO, 2019).

e efeitos (LARROSA, 2018). Deste modo, o significante “*disfrutar*” opõe-se à angústia ante o risco do fracasso e indica a iniciativa e motivação do discente, frente ao acontecimento do aprender pandêmico da língua estrangeira. Permite, assim, o efeito de potência do sujeito do desempenho, que, ao se implicar no aprender, é mobilizado a buscar um desempenho e uma produtividade (HAN, 2017) mais vivificantes, em tempos inéditos da covid-19.

2.2 Representações do sonhar-se e sonhar com novos mundos possíveis

Ao dizer-se e implicar-se na língua espanhola e na cultura hispânica, o sujeito aluno constitui novas configurações subjetivas e manifesta, na materialidade linguística, essa abertura para a reescrita subjetiva, ao indicar outras línguas estrangeiras – *lengua francesa*, *inglés* e *lengua italiana*⁵, como lugar de expressão do seu desejo de aprender, de expressar-se e se compreender num contexto pandêmico.

Os recortes discursivos “*empecé a aprender el francés y quiero [...] conocimiento en vários idiomas*” (figura 1), “*aún quiero seguir aprendiendo inglés y español*” (figura 2) e “*estudié también las lenguas italiana y francesa*” (figura 4) indicam inquietações e apontam para o desejo de se tornar outro e de gozar⁶, ou seja, de obter um tipo particular de satisfação como o outro, falante nativo da LE, seja ela a língua francesa, inglesa, espanhola ou italiana. A menção a diferentes LEs e a repetição do verbo “*querer*” realçam a inquietação do sujeito de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna (PRASSE, 1997), e especialmente em condições de produção sócio-histórico-discursivas em que é convocado a expressar-se através das telas e textos. Tal cenário pode ter asseverado, de forma inconsciente, “a falta de interditos ou pelo menos a sensação de que no lugar do outro ficamos mais à vontade, tudo é permitido, tudo é liberdade, prazer, felicidade, gozo” (CORACINI, 2003, p. 201).

Desses modos de dizer, inferimos a busca por um tipo particular de satisfação, a de se tornar outro e de gozar da LE como o outro. Ou seja, a procura pelos “*vários idiomas*” (figura 1) representa a busca por um novo lugar possível – de prazer, de liberdade, de conforto, via línguas estrangeiras, no ambiente multimodal virtual de aprendizagem.

Em nosso gesto de interpretação do *corpus*, a experiência de “*aprender*” (figuras 1 e 2) e “*estudiar*” (figura 4) diferentes LEs possibilita ao sujeito tremer, vibrar, pensar, sofrer ou gozar, sonhar-se e sonhar com novos mundos possíveis na pandemia. Assim, o desejo pelo objeto língua estrangeira pode indicar “um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir”,

5 As diferentes LEs mencionadas pelos participantes da pesquisa foram acessadas no período pandêmico através de Projetos de Extensão desenvolvidos na instituição.

6 A noção de gozo aqui desenvolvida refere-se à sua acepção psicanalítica.

de impor-se uma ordem por um ato voluntário” (PRASSE, 1997, p. 72), e ensinaria as representações do sonhar-se a partir dos efeitos de sentido promovidos pela oferta de LEs na escola pública.

2.3 Representações acerca do letramento digital

As representações da potência do sujeito do desempenho e do sonhar-se e sonhar com novos mundos possíveis foram delimitadas a partir da paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem, representada na figura 8. Desta forma, compreendemos que as diferentes tecnologias que compõem o ambiente digital, sejam plataformas ou dispositivos empregados nas produções linguístico-discursivas, se expressam nos fatos linguísticos e produzem efeitos de sentido relativos à viabilidade dos processos de ensino e aprendizado de E/LE em tempos pandêmicos.

Sendo assim, reconfiguram-se os modos de aprender a LE na escola por meio das multimodalidades e das semioses oferecidas por cada dispositivo, cujas produções narradas são: *a. “e-book”* (figura 1), que aciona imagem em movimento, o verbal e o não verbal, *b. “podcasts”* (figuras 3 e 4), que ensinam a fala, o som, a voz, as modulações, a interação e a trilha sonora, *c. “videoblog”* (figuras 3 e 4), que mobiliza a imagem, os gestos, o olhar e o verbal; assim como pela plataforma *d. “genial.ly”* (figura 1), que possibilita interatividade, ao permitir que o autor adicione textos, imagens, vídeos, áudios ou links externos.

E, nesse processo de aprendizagem em contexto inédito, o estudo aponta indícios de que se instala um novo paradigma de ensino de LEs. A abordagem de ambiente multimodal de aprendizagem de Paiva e Santos (2022), ao afirmar que não se trata de

[...] uma metodologia de ensino, mas de uma **base** que pode sustentar um ponto de vista mais amplo, capaz de fazer com que estudantes e professores possam observar e considerar **todos os recursos disponíveis na escola** para produzir, ler e avaliar. É uma **abordagem parametodológica**, relevante na **implementação de outras metodologias de ensino de linguagens**, com as quais os profissionais já trabalham, a fim de produzirem letramentos nas escolas (PAIVA, SANTOS, 2022, p. 23, grifos nossos).

certamente contribui para esta pesquisa, ao depreendermos as representações acerca do letramento digital a partir dos efeitos dos recursos tecnológicos multimodais, e para a sistematização da abordagem metodológica desenvolvida no ERE (figura 8), que também lança luz “sobre a multimodalidade inerente à comunicação, permitindo o uso e a avaliação de outros modos semióticos

além do modo verbal, historicamente valorizado pela escola como único modo capaz de gerar aprendizado (PAIVA, SANTOS, 2022, p.23)”, conforme apontam as diferentes semioses apresentadas nas discursividades das figuras do *corpus*.

Nesse viés, apresentamos a seguir o percurso metodológico deste estudo, e a paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem desenvolvida no ERE pandêmico.

III. Percurso metodológico

A Linguística Aplicada (LA), em sua vertente transdisciplinar, é a baliza teórica deste estudo, cujo eixo teórico-metodológico é a Análise de Discurso franco-brasileira, ancorada na teoria do discurso de Michel Pêcheux (2010a; 2008), e em diálogo com conceitos de filósofos contemporâneos articulados aos novos modelos e tecnologias da comunicação.

Nessa esteira, o estudo se insere no paradigma interpretativista da pesquisa em LA, tendo em vista que “na posição interpretativista não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Assim, a natureza intercultural, interlinguística e interdisciplinar da LA nos permite produzir novos significados e examinar os efeitos de sentido acerca do ensino de LE no contexto inédito da pandemia de covid-19.

Como linguista aplicada que aciona a LA contemporânea, lançamos um olhar para a trajetória do ensino-aprendizagem de línguas na atualidade, analisando os efeitos do entorno sócio-histórico, a problematização do processo subjetivo do sujeito da experiência do desempenho, e acionamos diferentes ciências sociais para a compreensão de um determinado fenômeno linguístico, o aprender pandêmico. E, como dito, empregamos a terminologia

teórico-metodológico para se referir aos dispositivos, à análise, dentre outras dimensões, pois na LA há um constante diálogo entre as noções e os conceitos do arcabouço teórico e a composição e elaboração dos pressupostos metodológicos. Portanto, não há uma única possibilidade metodológica, esta dependerá das escolhas teóricas que o pesquisador decide lançar para estudar seu objeto (CARVALHO, 2019, p. 85).

Assim, na dinâmica do ir e vir do aporte teórico e sua articulação com os dispositivos teórico-metodológicos, apresentamos o processo de geração do *corpus* e os dispositivos analíticos constituídos, articulando AD, filosofia e multimodalidades. Ressaltamos que tal articulação visa depreender apontamentos para a questão de pesquisa: “*em tempos pandêmicos, o ensino de espanhol mediado pelas telas incide nos modos de subjetivação do estudante*

da escola pública”?, em consonância com os efeitos da experiência do ensinar-aprender LE em tempos pandêmicos.

A seguir, abordamos o processo de geração do *corpus* no percurso da pesquisa.

3.1 Geração do *corpus* na trajetória de pesquisa

O *corpus* proposto no percurso metodológico para a identificação de representações sobre os efeitos de sentido do aprender pandêmico, nos modos de subjetivação dos estudantes, e sistematização da paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem, está constituído por:

- dizeres de estudantes que cursavam os 1ºs e 2ºs anos do ensino médio técnico nos anos de 2020 e 2021, registrados em questionários de avaliação final dos módulos⁷, disponibilizados via *Google* Formulários;
- plataformas e dispositivos, tais como *google classroom*, *genial.ly* e *padlet*;
- produções linguístico-digitais, como *podcasts*, *videoblogs*, *e-books*, aulas interativas e *padlets*.

Salientamos que todos esses recursos didáticos e formulários foram elaborados pela professora-pesquisadora, em suas aulas de espanhol como língua estrangeira no ERE, isto é, os dados foram gerados no período pandêmico de ensino remoto emergencial, nos anos de 2020 e 2021. Assim, os formulários e produções digitais elaborados para as aulas foram os instrumentos de geração dos dados da pesquisa, e serão mais explicitados nesta seção.

O quadro 1 mostra as matrículas em língua espanhola na instituição de ensino, nos anos citados.

QUADRO 1 – ESPANHOL NO ERE – COLTEC/UFGM

SÉRIE	MÓDULOS Junho de 2020 a janeiro de 2021	TURMAS	Nº de ESTUDANTES
1ª série do ensino médio técnico	GRUPO 1- Módulo I Período: 03/08 a 12/09/2020 Carga horária: 16,3 horas	103, 105, 106	26
1ª série do ensino médio técnico	GRUPO 1- Módulo II Período: 9/10 a 14/11/2020 Carga horária: 13,3 horas	101, 102, 104	28
2ª série do ensino médio técnico	GRUPO 1- Módulo III Período: 04 a 30/01/2021 Carga horária:10 horas	201, 204	17
2ª série do ensino médio técnico	Carga horária total: 49,7 horas (10 horas presencial)	202, 203, 205	32

7 O formato de módulos adotado será oportunamente elucidado para o leitor.

SÉRIE	MÓDULOS Março de 2021 ⁸ a janeiro de 2022	TURMAS	Nº de ESTUDANTES
1ª série do ensino médio técnico	Módulo I - GRUPO II Período:14/06 a 12/07/2021 Carga horária: 21,8 horas	103, 105, 106	37
1ª série do ensino médio técnico	Módulo II - GRUPO II Período: 13/09 a 18/10/2021 Carga horária: 17,5 horas	101, 102, 104	25
2ª série do ensino médio técnico	Módulo III - GRUPO II Período: 29/11/2021 31/01/2022 Carga horária: 17,5 horas	201, 204	15
2ª série do ensino médio técnico	Carga horária total: 66,7 horas	202, 203, 205	34

Fonte: Elaborado pela autora a partir das aulas de Língua Espanhola desenvolvidas no Ensino Remoto Emergencial na instituição de ensino.

Ademais do número de estudantes matriculados na disciplina de língua espanhola nos anos citados, estão descritas no quadro as datas dos três módulos, acompanhando a divisão dos três trimestres, cada qual com dois grupos de disciplinas, que se intercalaram, nos anos de 2020, 2021 e janeiro de 2022. Temos, portanto, a temporalidade dentro do ERE em que foram gerados os dados que são foco de análise deste estudo. Apresentamos, nas figuras a seguir, uma mostra de produções linguístico-digitais, plataformas e dispositivos didáticos sistematizados na paisagem semiótica (Figura 8) da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem. A visualização pode ser realizada com a câmera do celular, via leitura do QR CODE.

123



FIGURA 5 – Plataforma Interativa genial.ly_ 1º ano_ Aula-tarefa 5, de 12 de julho de 2021.
Fonte: Aula elaborada no ERE pela autora.

A plataforma de apresentações *genial.ly* permite interatividade, ao possibilitar que o autor adicione textos, imagens, vídeos, áudios ou links externos. Pensando nos modos **semióticos - as cores, os traços, os sons**,

8 Documento institucional: *Normas Acadêmicas - Ensino Remoto Emergencial 2021 - COLTEC/UFGM*: “1.2 Ao longo do ano letivo de 2021, enquanto mantivermos o Ensino Remoto Emergencial, haverá manutenção da divisão em 3 módulos, acompanhando a divisão dos 3 trimestres, cada qual com 2 grupos de disciplinas que se intercalam.”

imagens, ícones, o verbal, o não verbal e as multimodalidades disponíveis para a **realização de uma produção textual**, a autora elaborou suas aulas permitindo aos estudantes a atribuição de **sentidos ao conteúdo abordado**.



FIGURA 6 – Produção de Podcast_ 2º ano_ 2021. Estudante E.
Fonte: Aula elaborada no ERE pela autora.



FIGURA 7 – Produção de Videoblog_ 1º ano_ 2020. Estudante F.
Fonte: Aula elaborada no ERE pela autora.

As produções acima buscam oferecer ao leitor maior compreensão das condições de ensino-aprendizagem de E/LE no contexto pandêmico e permitir a demarcação da paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola e das representações analisadas.

3.2.1 Dispositivo analítico

As escolhas metodológicas acionadas permitem a problematização da hipótese de que a experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola em tempos pandêmicos deu-se a partir da relação rizomática (SÓL, 2020) das tríades professor-aluno-escola e tecnologia-saúde mental-desejo, provocando assim uma mudança no paradigma educacional das LEs. E a produção de sentidos sobre as noções das tríades de nossa pesquisa de cunho qualitativo sob o prisma discursivo verifica-se, com especial atenção, aos efeitos do significante nas discursividades perpassadas pela tecnologia.

Dessa maneira, a partir do *corpus*, compreendemos que, ao serem empregadas na escola, no ensino de LE, as tecnologias contemporâneas acessíveis na vida social, em especial os recursos semióticos e suas multimodalidades, produzem efeitos no modo de aprender dos sujeitos do desempenho, permitindo discutir a hipótese de que ocorreu, de fato, uma mudança no paradigma educacional.

Tecemos nossos gestos analíticos reconhecendo a intervenção do inconsciente na constituição dos sentidos (TEIXEIRA, 2011), oferecendo aos fatos linguísticos do *corpus* uma escuta de inspiração analítica, não ingênua, marcada pelas leis do significante que organizam o discurso, pensando nos dizeres para além da via de uma única significação (BASTOS, 2018) e nos inspirando na análise linguístico-discursiva, com especial atenção aos efeitos do significante, dispositivo de análise elaborado por Carvalho (2019). A autora ancora-se em Pêcheux (2008), que, ao não prescindir de uma teoria não subjetivista da subjetividade, define o processo de constituição do sujeito onde encontramos a interligação entre subjetividade e discursividade.

Nesse viés, pinçamos as representações contidas nos discursos sobre a experiência do ensinar-aprender LE na escola pública, a partir das ressonâncias discursivas desenvolvidas por Serrani (2005). A inspiração na proposta AREDA⁹ nos auxilia, a partir das ressonâncias discursivas, a identificar os significantes que emergem na materialidade linguística, e seus efeitos de sentido nos conjuntos de enunciados, bem como na análise das representações. Serrani expressa que “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante. Trata-se de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos” (SERRANI, 2005, p. 90). A autora explica que a caracterização das ressonâncias discursivas se dá na *repetição de itens lexicais, nas construções parafrásticas e nos modos de dizer*. Há também outras categorias, como *contradições, metáforas, denegações, regularidades e dispersão de sentidos, efeitos polissêmicos, lapsos*, dentre outros, que permeiam a materialidade discursiva dos dizeres dos estudantes-enunciadores. Para Serrani, o exame das ressonâncias e das recorrências tem “o objetivo de estabelecer como ocorre, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes em um discurso determinado” (SERRANI, 2005, p. 90), ou como algum dizer pode se afastar dessas representações predominantes. Os dizeres que se afastam marcam a singularidade do enunciador, permitindo-nos utilizar os conceitos psicanalíticos para interpretar esses traços.

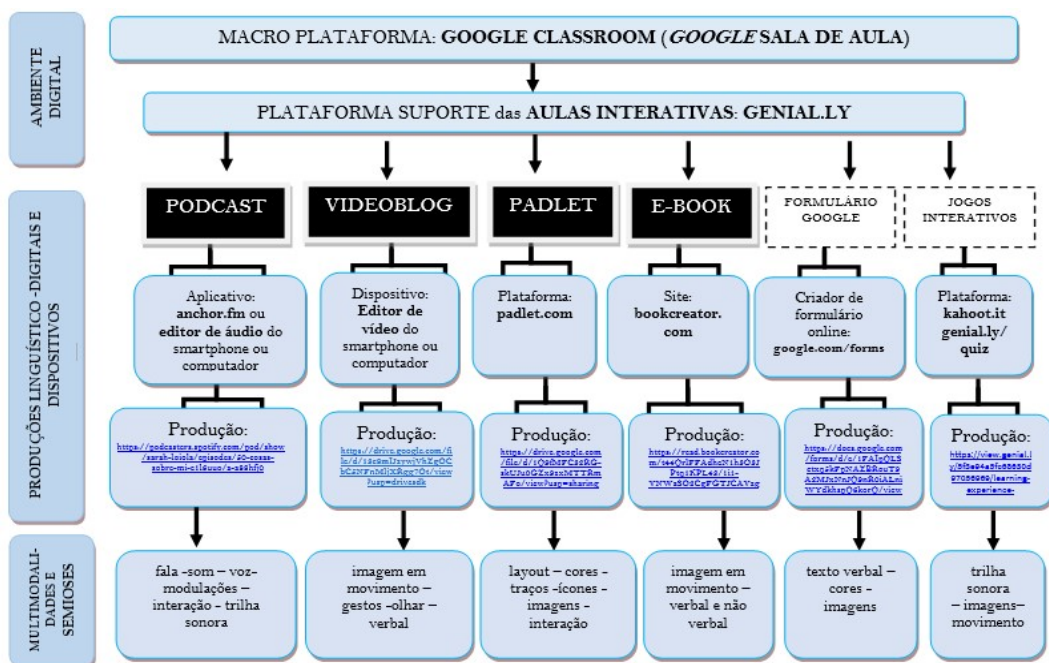
9 Projeto AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, desenvolvido por Serrani-Infante (1998) e articulado por Neves (2002) em sua pesquisa de doutorado. De acordo com Neves (2002), a proposta consiste em captar depoimentos dos sujeitos pesquisados, respondendo a um roteiro de perguntas abertas, estando os sujeitos sozinhos, podendo responder às perguntas a qualquer hora e lugar, sem a interferência direta do pesquisador.

Desse modo, elaboramos nosso dispositivo analítico de *descrição e análise linguístico-discursiva de produções digitais na LE em ambiente multimodal online de aprendizagem*, sistematizado nas ações de:

- a. *delimitar* o modo como as plataformas e dispositivos (*genial.ly*, *padlet* e *google classroom*) compõem a paisagem semiótica do ambiente digital do ensino de E/LE no ERE e quais são profícuos ao *corpus*;
- b. *recortar* quais produções linguístico-digitais (aulas interativas, *podcasts*, *videoblogs*, *padlet* e *ebooks*) serão assimiladas ao *corpus*;
- c. *descrever* os recursos didáticos, suas semioses e multimodalidades;
- d. *analisar* os dizeres de estudantes, registrados em questionários de avaliação dos módulos, e compor as representações.

Assim, através da dinâmica de *delimitar, recortar, descrever e analisar*, apresentamos na figura 8 uma primeira versão da sistematização da paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem.

FIGURA 8 – PAISAGEM SEMIÓTICA DA ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM AMBIENTE MULTIMODAL ONLINE DE APRENDIZAGEM



Fonte: Elaborado pela autora a partir das aulas de Língua Espanhola desenvolvidas no Ensino Remoto Emergencial na instituição de ensino.

Conforme as condições de produção dos dizeres e produções linguístico-digitais elaborados pela professora-pesquisadora, em sua metodologia do ensino remoto de LE, concluímos que os elementos linguísticos se articulam e produzem efeitos de sentido relativos à viabilidade dos processos de ensino e aprendizagem em tempos pandêmicos.

IV. Considerações finais

E, com Galeano, seguimos em busca do caminhar acadêmico, fazendo docência, ciência e tecnologia, problematizando os efeitos do aprender, sem esquecer, em nenhum momento, os nefastos e prolongados efeitos do tempo pandêmico.

Por conseguinte, as representações depreendidas acerca da potência do sujeito do desempenho, do sonhar-se e sonhar com novos mundos possíveis, e as representações acerca do letramento digital e seus efeitos nos permitem uma resposta afirmativa para a questão de pesquisa “*em tempos pandêmicos, o ensino de espanhol mediado pelas telas incide nos modos de subjetivação do estudante da escola pública*”? Os efeitos dos significantes “*pronunciación*”, “*disfrutar*”, “*varios idiomas*”, “*e-book*”, “*podcasts*”, “*videoblogs*” e “*genial.ly*” apontam para benefícios, para o desejo e para o envolvimento dos discentes com o processo de aprendizado de línguas estrangeiras no ambiente virtual.

Mediante a análise das discursividades das produções linguístico-digitais dos discentes no aprender pandêmico, também sistematizamos, neste estudo, a paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem. Assim, afirmamos que as práticas desenvolvidas na metodologia mencionada foram e podem ser úteis no momento presente e que se aplicam também a outras línguas estrangeiras, como a inglesa, francesa e italiana.

As discursividades do sujeito-aluno inserido nas condições de produção e no *locus* da pesquisa descritos permitem-nos inserir na sociedade do cansaço o sujeito da experiência do desempenho, pois este enfrentou um processo de ensino que demandou enorme autonomia e maturidade acadêmica, para a produção, geração, recepção e interação de textos/produções multimodais em ambiente digital. Ou seja, os modos semióticos abordados com mais intensidade no ensino remoto emergencial não foram imunes à subjetivação e incidiram no modo de aprender-ensinar uma LE na escola. Tal processo também propiciou a angústia ante o risco do fracasso, impactando de diferentes maneiras a saúde mental do sujeito-aluno.

Por fim, os desdobramentos desta pesquisa, que lança uma escuta aos modos de ser e dizer-se na LE dos estudantes, permite-nos afirmar que a área de Linguística Aplicada e de ensino-aprendizagem de LE podem se beneficiar desta experiência e continuar produzindo situações autênticas no ensino de LE, como, por exemplo, com as produções linguístico-digitais *e-book*, *podcast* e *videoblog*, tendo em vista que são práticas que podem ser mantidas em qualquer tipo de aula (presencial e online) e produzir experiências positivas ao aluno.

Dessa maneira, os modos de subjetivação identificados, a capacidade de iniciativa e de motivação tocou os discentes e os mobilizou na busca pelo desempenho e produtividade, indícios que ratificam a hipótese de que a

experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola em tempos pandêmicos deu-se a partir da relação rizomática (SÓL, 2020) das tríades professor-aluno-escola e tecnologia-saúde mental-desejo, erigindo no horizonte educacional brasileiro uma mudança de paradigma, em nosso caso, no ensino-aprendizado das línguas estrangeiras.

Sublinhamos que a pesquisa aqui apresentada segue em andamento, com o intuito de contribuir para a LA, ademais de sugerir novos estudos que respondam às questões suscitadas neste trabalho.

ARAÚJO, Júlio. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). *Leituras sobre leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

BASTOS, M. B. Sobre a escuta de professores na formação docente. In: VOLTOLINI, R. [et al.]. *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 125-138.

BERTOLDO, E. S. Discurso e enunciação: implicações da emergência do sujeito. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (org.). *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 71-84.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 28 jun. 2018.

CARVALHO, F. P. *Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação*. 2015. 185 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, F. P. *Internacionalização e Aprendizado de Espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG*. 2019. 218 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CORACINI, M. J. A celebração do outro. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 197-221.

COSCARELLI, C. V. Colocando a teoria em prática. In: PAIVA, F. A. (org.) *Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 198 p.

FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II. In: FREUD, S. *O Caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p.163-171. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XII).

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Paulo Gianchini. 2. ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017. 136 p.

LACAN, J. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. [1964] Tradução: Paulo Perdigão. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 280 p.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. São Paulo; Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 176 p.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Versão Kindle. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010a. p. 307-315.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008. 68 p.

130

PAIVA, F. A. (org.) *Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 198 p.

PAIVA, F. A; SANTOS, Z. B. A multimodalidade nos ambientes escolares e os seus signos de aprendizagem: designs transformadores de estudantes e professores. In: PAIVA, F. A. (org.) *Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 198 p.

PRASSE, J. *O desejo das línguas estrangeiras*. Revista Internacional, Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Editora Companhia de Freud, ano I, n. 1, p. 63-73, jun. 1997.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005. 142 p.

SÓL, V. S. A. *Responsabilidade e (re)invenção no ensino e na aprendizagem de inglês: formação de professores em tempos incertos*. In: *Revista Caletroscópio*, Ouro Preto, v.8, n.2, p. 216-234, 2020. DOI: <https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v8.n2.2020.4535>. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/4535>. Acesso em: 23 abril. 2024.

TEIXEIRA, M. Linguagem e (inter)subjetividade: quando a Psicanálise intervém. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Org.) *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 43-69.

TEIXEIRA, M. *Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 212 p.

A extensão curricular e o *Conversation Club* da Ufes enquanto espaço de formação docente e identitária

Christine Sant'Anna de Almeida¹ –

Cláudia Jotto Kawachi Furlan² –

Líva Fortes³ –

RESUMO:

A atividade extensionista *Conversation Club* foi desenvolvida a partir da necessidade de adequação curricular dos cursos de licenciatura a normas oriundas de legislações federais. Assim, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), 10% da carga horária das disciplinas é destinada à extensão curricular. A atividade em tela oportuniza encontros planejados e conduzidos pelos/as alunos/as da graduação em Letras Inglês desta instituição para a prática da língua inglesa de pessoas interessadas em desenvolver suas habilidades linguísticas orais. Assim, também possibilita uma vivência real da docência aos/as futuros/as profissionais nela envolvidos pela escolha de temáticas, planejamento e divulgação das atividades a serem realizadas nos encontros, desenvolvimento de materiais e cronograma, trabalho em grupo, liderança dos encontros, avaliação de materiais e da ação extensionista como um todo. Neste artigo, apresentamos o desenvolvimento do projeto ao longo de sua existência (desde agosto/2019), destacando sua relevância para os envolvidos, sobretudo com relação ao envolvimento dos/as futuros/as professores/as e às contribuições para a formação docente no que tange: 1. O fazer docente; 2. O “desabrochar” do/a falante e futuro/a-professor/a de inglês, e 3. A formação do/a cidadão/ã crítico/a. Conclui-se que, apesar dos inúmeros aprendizados, o formato de extensão utilizado no curso precisa ser revisto a fim de que a extensão curricular seja ainda mais profícua para todos que nela se engajarem.

Palavras-chave: *extensão curricular; formação de professores de inglês; identidade profissional.*

ABSTRACT:

The outreach project “Conversation Club” was developed based on the need to adapt undergraduate curricula to Brazilian federal legislations. Thus, according to the Pedagogical Project of the English Language and Literature course from the Federal

1 Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Universidade Federal do Espírito Santo.

3 Universidade Federal do Espírito Santo.

University of Espirito Santo (Ufes), 10% of each discipline is for curricular extension. The activity highlighted here focuses on meetings planned and organized by the undergraduate students to provide opportunities to practice the English language for those interested in developing their oral skills. It also provides real teaching experiences to future professionals, as they were responsible for choosing the themes, planning and publicizing the activities used during the meetings as well as developing materials and schedules. Future teachers also had to work in groups, analyze the materials and assess the outreach project in general. In this paper, the development of the project is presented since it was created (August, 2019) with an emphasis on its relevance for everyone involved in the project, mainly future teachers' engagement and the contributions to teacher education programs regarding: 1. teaching; 2. the "blossoming" of the English speaker and the future English teacher, and 3. educating critical citizens. We conclude that, despite the significant learning experience, the extension format used in the undergraduate course needs to be revised so that curricular extension is even more fruitful for those engaged in this action.

Em tempos neoliberais, em que a universidade pública brasileira tem sido alvo de inúmeros ataques quanto à sua capacidade produtiva e seu custo para os cofres públicos (além dos crescentes cortes de verba e contingenciamentos que temos presenciado), vemos que o seu sucateamento precisa nos mover ainda mais. Movemo-nos, assim, com a ação extensionista a ser aqui relatada, para além de nossos muros, a fim de reiterarmos a relevância social da universidade pública em um país marcado pela exploração de seus recursos naturais e humanos, e pelas desigualdades sociais que o constituem. Assim, é preciso reafirmarmos os valores, a autonomia e a missão da universidade pública enquanto instância formadora de profissionais e produtora de conhecimentos, mas não somente isso. O privilégio de fazer parte de uma universidade e se constituir enquanto sujeito e profissional por meio das vivências que nela ocorrem é incomparável a qualquer outro processo formativo, uma vez que a universidade pública brasileira é hoje, a nosso ver, mais do que nunca, lugar de diversidade, liberdade e convívio com a diferença, especialmente após sua abertura à política de cotas.

Em se tratando das práticas que sustentam o tripé da existência e da experiência universitária - ensino, pesquisa, extensão - temos hoje vivenciado o que, talvez, possamos compreender como uma possível “grande virada da extensão universitária”. Por anos o tripé pareceu instável, e talvez ainda esteja “em falso” ou carente de pequenos saltos que de fato equalizem as três dimensões do fazer universitário, já que a extensão por tempos foi vista como “o primo pobre”, como atividade docente não reconhecida formalmente, ou ainda, como atividade secundária, periférica ou conjugada ao ensino e à pesquisa. É claro que alguns projetos de extensão acabaram tomando forma e adquirindo grande autonomia, amplitude e visibilidade junto à comunidade externa. Entretanto, muitas também são as experiências frustradas por diversas razões: falta de incentivo para o docente; falta de regimentos internos que a regulamentem; pouco reconhecimento e divulgação; falta de mão de obra voluntária apesar das bolsas que, infelizmente, contemplam poucos; escassez de parcerias interinstitucionais; ausência de colaboração de instâncias governamentais; ou ainda, por falta de adesão da própria comunidade acadêmica ou desconhecimento da sociedade quanto à extensão na universidade. Mas, então, o que seria essa “grande virada” e como ela poderia/poderá fazer da extensão universitária uma prática ainda mais democrática e, acima de tudo, formativa?

Segundo o histórico da extensão publicado no site da Proex-Ufes⁴, a extensão universitária está prevista na LDB de 1996 (lei 9.394, art. 43) e desde 2001 figura no Plano Nacional de Educação do nosso país (PNE 2001-2010 / Lei 10.172). Porém, por falta de regulamentações oficiais, a então prevista e já obrigatória carga horária de extensão para cursos de licenciatura - referente ao mínimo de 10% do total de créditos exigidos para todas as graduações - demorou a sair do papel. Foi somente em dezembro de 2018 que a meta 12.7 do PNE de 2014 estabeleceu normas mínimas para a creditação da extensão nas instituições de ensino superior (IES), estas a serem mais especificamente definidas e cumpridas pelas IES até dezembro de 2021, prazo este estendido por um ano em função da pandemia da Covid-19. Nesse contexto, outra grande força institucional que influenciou as proposições acerca da extensão universitária no Brasil se deve ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) criado em 1987, atualmente chamado de Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, responsável pela elaboração do Plano Nacional de Extensão no ano de 1998. Este, por sua vez, impulsionou a trajetória descrita acima a fim de regulamentar e consolidar a extensão universitária como

o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica”

4 <https://proex.ufes.br/>

que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 17).⁵

Ocorre que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras Inglês (versão 2019/atual) foi um dos primeiros currículos de licenciatura da Ufes a se reconfigurar a partir da Resolução 2 CNE/CP de 2015, tendo sido finalizado e tramitado no ano de 2018, quando ainda não tínhamos experienciado a extensão curricular na Ufes, e nem tampouco sabíamos como ela se configuraria para além de nossas intenções iniciais. Nota-se que até novembro de 2021 a Ufes não havia aprovado sua resolução para a creditação da extensão, e que, portanto, nossa tentativa de curricularização se constituiu como uma das pioneiras na universidade. Ainda assim, decidimos, enquanto Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Colegiado de Curso, alocar a carga horária da extensão de forma pulverizada, de forma a torná-la obrigatória também para todos os/as docentes que atuam no curso, como parte de cada programa das disciplinas dos núcleos de formação geral e de aprofundamento. Hoje compreendemos que, apesar de nossas melhores intenções, essa formatação pode ser nosso maior entrave, o que será discutido junto com outros desafios que serão relatados ao final desse texto.

Ainda sobre a resolução da Ufes que trata da curricularização da extensão⁶, resolução CEPE Ufes 48/2021⁷, e para fins de esclarecimentos, esta define que “as ações de extensão devem contar com a participação de estudantes, como membros integrantes da equipe executora, sob orientação de um/a ou mais coordenadores/as (professor/a ou técnico/a administrativo/a em Educação)”, o que entendemos como alunos/as proponentes ou fazedores/as da atividade. Ou seja, não basta se inscrever em uma atividade como participante (ou ouvinte) já que a atividade deve ser concebida pelo/a graduando/a ou por ele/ela executada com a orientação/supervisão do/a docente da disciplina. Quanto às modalidades hoje previstas na resolução, é possível que a extensão curricular aconteça: 1. como disciplina/unidade disciplinar inserida na matriz curricular do curso de graduação com programa e ementa definidas; 2. como componente curricular misto, como é o caso das disciplinas do PPC de Letras Inglês que contam com carga horária e conteúdos de natureza teórica somados à carga horária e à prática da extensão a ser cumprida como parte das disciplinas; e 3. como atividades não vinculadas à alguma disciplina, mas que estejam regularmente registradas conforme resolução específica.

Nas linhas que seguem, trataremos de apresentar a atividade de extensão curricular “*Conversation Club*” (CC) coordenada pelas autoras, a qual se originou em 2019/2, no segundo semestre da implementação da

5 <https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/politica-nacional-de-extensao-universitaria-e-book.pdf>

6 https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/guia_de_insercao_curricular_2.pdf

7 https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_48.2021_-_regulamenta_a_creditacao_das_atividades_de_extensao_nos_cursos_de_graduacao_da_ufes.pdf

nova versão do referido PPC de Letras Inglês. Para tanto, iniciaremos com uma breve apresentação dos fundamentos epistemológicos e dos propósitos do nosso projeto de curso apresentando dados funcionais e avaliativos da atividade que, pela duração e adesão por parte dos/as estudantes (6 semestres letivos) acabou sendo registrada como projeto (Conversas em Língua Inglesa). Finalizamos com reflexões acerca dos desafios e das conquistas que certamente informarão novos rumos para a extensão curricular em nosso curso.

O PPC de Letras Inglês da Ufes

A presente versão do PPC da Licenciatura de Letras Inglês da Ufes, iniciado em 2019, é fundamentada pelas teorias de letramentos críticos (MONTE MOR, 2023; MONTE MOR, DUBOC, FERRAZ, 2021; MENEZES DE SOUZA, 2011; KAWACHI; FERRAZ, 2019; LUKE; FREEBODY, 1997) voltados para o ensino crítico de língua inglesa (LI). Dessa forma, está pautada na concepção de língua/linguagem como prática social, objetivando a formação crítica de professores com foco, portanto, na formação integral dos sujeitos e na formação para o exercício de cidadania crítica. Segundo se lê no documento,

Pretende-se, portanto, propiciar uma formação ética, aberta à pluralidade, agenciadora de práticas inerentemente políticas, sociais e estéticas que permeiam linguagens e saberes essenciais à prática de professores de língua. É, portanto, essencial que os futuros profissionais do ensino de língua inglesa adquiram, além do domínio dessa língua, conhecimentos acerca da linguagem enquanto discurso, prática social e manifestação cultural, bem como de seu papel na construção do conhecimento, do mundo e de seus sujeitos, o que constitui uma formação crítica para a liberdade (PPC⁸ Letras Inglês Ufes, p. 6-7).

A proposta curricular do curso de Letras Inglês da Ufes é regida pela Resolução 2 CNE/CP 2015 que, por sua vez, promove o redesenho dos currículos das Licenciaturas por meio da educação contextualizada, da articulação entre teoria e prática, da formação ampla e cidadã e, mais ainda, da articulação entre ensino/pesquisa/extensão, o que traz a extensão para dentro dos novos currículos das licenciaturas. Desse modo, a extensão no referido PPC busca, sobretudo, articular conteúdos científicos e didáticos garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; promover a

8 https://letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/ppc_lingua_e_literatura_inglesa_-_licenciaturaatual.pdf

aproximação, a colaboração e o diálogo entre a universidade e a comunidade fora dela, especialmente com a educação básica; e incentivar o protagonismo e a tomada de decisões junto aos estudantes do curso.

Como já exposto anteriormente, a carga horária obrigatória para currículos de graduação deve ser de no mínimo 10% do total dos créditos, e no curso de Letras Inglês da Ufes, esta encontra-se diluída em todas as disciplinas dos núcleos de formação geral e de aprofundamento. A referida carga horária pode ser planejada e executada de forma interdisciplinar entre os docentes do semestre, do período ou do curso de forma a tornar a experiência da extensão significativa e duradoura para os graduandos. A interdisciplinaridade foi, portanto, uma das motivações do NDE e do Colegiado à época da reestruturação do PPC. Entretanto, sabemos que a interdisciplinaridade não se realiza somente a partir de boas intenções (im) postas no PPC, especialmente quando se trata de disciplinas ofertadas por departamentos distintos, ou que não estão sob a responsabilidade da equipe de Inglês. Ainda que estejam, não há garantias de que o trabalho colaborativo entre docentes da mesma equipe se realize de forma orgânica e organizada, o que, de toda forma, não representa a experiência aqui relatada, uma vez que o *Conversation Club* (doravante CC) sempre aconteceu de maneira integrada e propositiva entre as docentes autoras do presente relato.

Insta relatar que a ideia do CC nasceu de uma atividade realizada com a turma de 2019/1, ainda em seu primeiro período da licenciatura, quando estavam a discutir a temática “*World English*” e alguns dos mitos relacionados ao aprendizado de inglês na atualidade na disciplina de “Práxis Curricular: Comunicação Oral”. Em um dos vídeos usados para debater o assunto (uma reportagem jornalística sobre a aprendizagem de inglês na China)⁹ foi mostrado algo parecido: um clube de conversação público que se reunia em praças e parques, e também nas ruas chinesas, para a prática do idioma, sendo denominado por “*English Corner*”. A partir daí o CC passou a ser idealizado.

A seguir, apresentaremos uma descrição mais detalhada do CC, tratando de aspectos objetivos relacionados à sua organização e logística, bem como de aspectos subjetivos ilustrativos da formação profissional e identitária decorrente das experiências de alguns de nossos/as discentes. Para tanto, usaremos registros coletados durante os semestres de atividade (imagens e excertos de relatórios) e produzidos pelos/as estudantes, cujos nomes foram omitidos a fim de preservarmos suas identidades.

Organização do trabalho: histórico e funcionamento

As ações do CC tiveram início no segundo semestre de 2019 com uma turma do 2º período do curso de licenciatura em Letras Inglês da Ufes.

9 https://www.youtube.com/watch?v=NM-p_kMv_jg

Ressaltamos que as três docentes autoras deste artigo tinham disciplinas em comum com essa turma no dado período. Juntas, no início de setembro/2019, tivemos inicialmente uma conversa com a turma explanando nossa intenção de desenvolvermos uma atividade interdisciplinar em comum com foco no desenvolvimento da oralidade e na práxis dos futuros professores de inglês. Com a ativa participação dos alunos (uma turma de aproximadamente 25 discentes), decidimos pelo nome da atividade (CC) e iniciamos o percurso sugerindo e discutindo a respeito de um necessário levantamento de dados para definirmos sobre como os encontros iriam funcionar (local, infraestrutura necessária, duração, etc.). Essa primeira sondagem também tratava de assuntos a serem propostos e respectivos materiais para darem suporte aos encontros, da formação de grupos (planejamento e execução de tarefas), de formas de divulgação e finalmente de um cronograma que fosse viável e atingível.

Já na semana seguinte, meados de setembro/2019, os alunos confeccionaram e aplicaram um questionário¹⁰ a pessoas aleatórias em diferentes localidades (no próprio campus e nas ruas dos arredores da universidade ou de suas residências/trabalhos). Composto por seis perguntas que indagavam sobre (1) o possível interesse da pessoa em participar de um grupo de bate-papo no campus da universidade para praticar a língua inglesa; (2) a autoavaliação do respondente em relação ao seu nível de proficiência em inglês; (3) a disponibilidade do respondente em estar presente no campus nas sextas-feiras, de 11h ao meio-dia (horário de disponibilidade dos/as discentes); (4) o lugar de preferência para que os encontros acontecessem dentro do campus; (5) o nome e o e-mail para um possível contato posterior; e (6) os temas sobre os quais o respondente gostaria de conversar nos encontros.

Praticamente um mês depois da confecção e início da aplicação dos questionários, em meados de outubro/2019, os resultados das respostas obtidas foram por nós analisados e os desdobramentos da reunião foram elencados: faríamos duas sessões do CC ainda naquele semestre; e grupos de trabalho¹¹ (GTs) foram organizados. Também foi proposto que os/as alunos/as alternassem de GTs, para vivenciarem os diferentes objetivos dos grupos, bem como diferentes composições de participantes; no entanto, não houve tempo para a elaboração e proposição de um rodízio, ficando assim os alunos bem à vontade para atenderem ou não a tal proposta. Todos os GTs deveriam planejar suas ações para o dia da sessão e enviar suas ideias para as professoras envolvidas, a fim de colocá-las a par de suas intenções e receberem *feedback*, com correções, dúvidas e/ou sugestões.

10 Link para acesso ao formulário do questionário aplicado: https://docs.google.com/forms/d/1YQ34SpZH2afgks7Zg2djY7wHLCkjBu5i_Zd-9CLDpfo/edit.

11 Grupos de Trabalho (GTs): dois GTs denominados Grupo de Ação (que seriam os grupos que de fato conduziriam os encontros); um GT de Divulgação (cartazes no campus, divulgação em mídia social, contato com os respondentes do questionário, etc); dois GTs de Elaboração de perguntas/materiais (um GT para cada encontro que aconteceria); e um GT de Organização e logística (definição do espaço, providências quanto a cangas ou pufes para sentarem, oferta de água/suco e biscoitinhos).

Os prazos de envio e de retorno das ideias foram respeitados, e as duas sessões aconteceram entre os prédios do IC2 e IC3 (nomes dos edifícios onde as aulas do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Ufes acontecem), no campus Goiabeiras da Universidade, com lanche compartilhado e participantes sentados em cangas coloridas, conversando sobre diferentes assuntos¹² e se divertindo em inglês. Após os dois encontros do CC, as professoras conduziram uma sessão de reflexão sobre as ações recentes com a turma, registrando aspectos positivos e pontos a serem trabalhados para um melhor desenvolvimento da atividade no futuro. Aos/as alunos/as foi também solicitada a redação de um relatório individual sobre a experiência – assunto que será detalhado mais à frente.

Com a bem-sucedida experiência no semestre 2019/2, enquanto docentes da universidade, registramos na plataforma da Proex-Ufes, em fevereiro/2020, nossa proposta de Projeto de Extensão “Conversas em língua inglesa”, com previsão de finalização em dezembro/2022. O objetivo geral do projeto foi assim configurado: a oferta de grupos de conversação para pessoas interessadas na prática da língua inglesa, em especial no desenvolvimento de suas habilidades de comunicação oral. Em respeito aos objetivos específicos do projeto, ei-los: (i) aproximação dos discentes do curso com público variado de participantes; (ii) desenvolvimento de habilidades linguísticas, em especial a oralidade, para todos os envolvidos; (iii) protagonismo dos alunos de graduação de Letras Inglês na escolha das temáticas a serem abordadas; (iv) planejamento e desenvolvimento de atividades ligadas a essas temáticas; com realização de avaliação dos encontros; e (v) trabalho colaborativo entre discentes e docentes do curso.

140

Assim, incentivadas pela obrigatoriedade de adotarmos uma carga horária extensionista curricular nas disciplinas do curso, passamos a adotar o CC como tal atividade a cada semestre seguinte em grande parte das disciplinas que ministramos, envolvendo assim muitos alunos do curso e tornando o CC popular na nossa licenciatura – diversos colegas de docência e diferentes licenciandos, mesmo de disciplinas não conduzidas pelas professoras diretamente envolvidas no projeto, nos procuraram, ao longo do tempo, para aderirem à “família CC”, como participantes voluntários.

Com o advento da pandemia da Covid-19, as atividades presenciais em nossa universidade foram suspensas e, por conseguinte, nos semestres letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2, foi necessário adaptar o formato do CC ao novo estilo de vida e as sessões passaram a acontecer de forma virtual. Foi criada uma conta no aplicativo de rede social on-line Instagram, @conversationclub.ufes¹³, que passou a ser a principal mídia de divulgação das sessões. Apesar de as atividades presenciais terem sido retomadas em 2022/1, optamos por manter

12 Temas sobre os quais foram criadas perguntas para a condução das sessões, bem como materiais visuais foram preparados para auxiliar no decorrer dos encontros: *Food, Music, Movies, Pets, Series e Travel*.

13 Link: <https://www.instagram.com/conversationclub.ufes/>

as sessões do CC no formato virtual, tendo em vista principalmente o alcance que o projeto passou a ter em tal formato, com participação de pessoas também de outras cidades e estados, as quais, certamente, não teriam como se dirigir até ao campus para participarem das sessões.

Em respeito ao planejamento e à execução de atividades operacionais do CC, vale ressaltar que eram realizadas reuniões com turmas envolvidas e os grupos decidiam pelos temas que seriam objetos de suas sessões. Os GTs poderiam optar por repetir temas – o que equivale a fazer uso de material previamente criado e apresentado por outro GT, como roteiro de perguntas, *slides* a serem apresentados durante a sessão e material audiovisual de apoio – já anteriormente utilizados, desde que o atualizassem. O trâmite das providências ocorria pela troca de mensagens entre cada grupo e os docentes envolvidos para cada rodada de sessões que acontecia. Prezamos por uma reunião de *follow-up* sempre após a primeira rodada de sessão da turma, momento em que vários ajustes já eram apontados para as próximas sessões. Assim como, ao final das rodadas de sessões, também era conduzida uma reunião para avaliação geral final da atividade extensionista adotada no semestre.

No semestre 2020/1, o primeiro durante a pandemia da Covid-19, algumas alterações precisaram ser feitas para ajustar o projeto à nova realidade social, movida pela necessidade e ênfase no espaço de contato virtual. Uma das principais mudanças foi em relação aos GTs: ao invés de termos na mesma turma grupos com diferentes propósitos (Grupo de ação, Grupo de elaboração de materiais, Grupo de divulgação, etc.), passamos à dinâmica que cada grupo de alunos fosse responsável por todas as funções, desde a escolha de datas, de temas a serem debatidos, de confecção de roteiro de perguntas e material audiovisual para apoio à sessão, à divulgação nas redes sociais e à escolha e posterior reserva de sala virtual para a realização da sessão. Cada grupo passou então a ter preferencialmente entre 4 e 5 membros, oportunizando assim que todos pudessem contribuir de maneira efetiva e equânime. Uma segunda alteração nesta vivência virtual do CC foi em relação ao assunto que seria debatido durante as sessões: ao invés de termos vários temas em um encontro, decidimos por cada sessão contar com apenas um assunto específico, podendo assim ser mais bem explorado.

Após a organização dos GTs, os/as estudantes elaboravam os materiais de divulgação e os materiais de apoio usados nas sessões. Além dos grupos, alunos/as veteranos/as atuavam voluntariamente como monitores do projeto. Durante a sessão propriamente dita, cuja duração era de cerca de uma hora, um monitor assistia e ficava à disposição do grupo, conduzindo o encontro para apoiar e tentar solucionar alguma situação inusitada que, por acaso, ocorresse. Ao fim da sessão, o monitor preenchia um formulário com dados sobre o encontro e o armazenava em uma pasta compartilhada entre as docentes.

No que diz respeito ao staff do CC, além das três docentes originalmente envolvidas, a equipe igualmente contou com outros docentes do curso que eventualmente, a cada semestre letivo, se engajavam com suas turmas no projeto e também contava com monitores. Além de reuniões para organização das ações gerais do semestre, a coordenação do projeto também realizava encontros com os demais docentes envolvidos para planejamento das rotinas e demandas do CC. Reuniões de planejamento, de acompanhamento e de avaliação, com seus devidos registros, também eram parte da rotina das coordenadoras junto da equipe de monitores e das turmas envolvidas.

Os/As alunos/as participantes tinham ciência, desde o início das atividades da turma, que um relatório individual escrito era parte da atividade e que este seria corrigido por todos os docentes envolvidos com o CC naquela turma. Esse relatório deveria conter fotos para ilustrar não só as sessões ofertadas pelo grupo, mas também para demonstrar a participação de cada um dos membros do GT na organização e no desenvolvimento dos encontros. O relatório era composto por quatro blocos de perguntas, que versavam sobre: 1) visão geral sobre a atividade proposta, 2) trabalho em grupo, 3) engajamento da comunidade, e 4) vida profissional. O quarto bloco, vida profissional, era o espaço em que os/as alunos/as faziam a conexão entre a atividade desenvolvida no CC e os aspectos estudados nas disciplinas envolvidas – a aproximação da teoria e prática se fez muito presente nos relatos dos/as discentes. Os relatórios eram corrigidos e cada um dos/as alunos/as recebia um feedback individual por escrito das docentes. Tanto a participação ao longo da atividade quanto o relatório faziam parte da avaliação em cada uma das disciplinas envolvidas.

142

Desta forma, ao longo dos sete semestres letivos em que o CC funcionou (2019/2 a 2022/2), foram oferecidas aproximadamente 150 sessões, as quais engajaram basicamente os/as estudantes dos três primeiros períodos do curso, sob a coordenação de seis diferentes docentes e participação ativa de mais de 200 alunos, disponibilizando 125 assuntos diferentes para as pessoas interessadas em praticar a conversação em língua inglesa de forma gratuita e descontraída - como pode ser detalhado nas Tabelas 1 (Informações gerais sobre o CC) e 2 (Temas discutidos no CC), acessíveis por meio do QR code ao lado.

A formação da identidade do/a falante e do/a professor/a

Ao final de cada semestre, conforme descrito anteriormente, os/as estudantes participantes entregavam um relatório sobre suas percepções e reflexões acerca da experiência no CC. Esse documento era considerado um procedimento de avaliação discente nas três disciplinas em que o projeto era desenvolvido. Assim, a fim de discutirmos acerca do CC como um espaço para constituição docente, profissional e identitária, apresentamos alguns

trechos desses relatórios em *ipsis litteris*, com grifos nossos, e esclarecemos que os/as discentes estão identificados/as com as iniciais de seus nomes.

Primeiramente, um dos pontos que chamaram nossa atenção refere-se ao trabalho em grupo. Em vários excertos, os/as estudantes destacaram a necessidade de atuarem colaborativamente em todas as etapas do projeto, ou seja, desde o planejamento, divulgação, execução e avaliação das sessões oferecidas, como é possível observar nas respostas a seguir.

Excerto 1

*As I said, the possibility to **work in groups** and integrated with others groups; the elaboration of questions and the intended discussion from them; the opportunity of learning with a meaningful practice; the creation of a **comfortable environment** or safe place, where people could express themselves; dealing with the unexpected; time management, because we have just one hour to our meetings (and in public school this will probably be our reality). (B, 2019/2)*

Excerto 2

*Personally, the project provided me with such an important background concerning **group work**. All the experience I had as a teacher was working by myself. I needed to plan my classes, prepare the materials, and teach my students alone. With the project I had to do everything I am used to doing, but this time with my colleagues being a very important fact knowing that many times in our future career we will need to work with other people. (R, 2019/2)*

Excerto 3

*I believe it was an opportunity to test how to prepare a material for a certain audience and how to manage a group of people with the objective of having/doing them to share their experiences and also leave the session with some extra knowledge from the exchanges we had. It was also good to understand that it's not always that everything works as planned, but creating opportunities as from the development of the conversation goes on can generate good debates. **I was able to see that it is possible to go beyond what was planned, but we must be open and prepared for the unexpected.** (RF, 2021/1)*

Embora possa parecer clichê, julgamos válido enfatizar a importância do trabalho em grupo, pois na sociedade contemporânea, marcada por preceitos neoliberais (FORTES, 2018), o individualismo parece prevalecer.

Nesse sentido, a avaliação positiva das vivências em grupo por parte dos/as graduandos/as coaduna com o pensamento de Menezes de Souza (2011) acerca da importância de nos percebermos na coletividade, uma vez que, enquanto sujeitos da linguagem, estamos sempre assujeitados aos sentidos que o outro nos imputa à medida que construímos nossas interpretações, ideias, vivências e identidades. Segundo o autor, “cada ‘eu’ nasce de um conjunto coletivo complexo e interconectado de comunidades do qual se destaca; ao mesmo tempo em que o pertencimento a conjuntos diferentes de comunidades diferencia um ‘eu’ de outro ‘eu’ – gerando individualidades aparentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 134). Enquanto sujeitos sócio-históricos complexos e incompletos, ver nossos/as graduandos/as atuarem em rede, ou seja, em grupo, pela colaboração e não pela competição, em muito nos realiza enquanto formadoras. Além disso, esse trabalho colaborativo pode contribuir para a futura atuação dos/as discentes, pois ainda que o professor de inglês possa se sentir solitário, já que em muitas escolas há apenas um docente dessa disciplina, a criação de redes possibilita o sentimento de pertencimento a esse coletivo.

Ressaltamos também que essa possibilidade de colaboração se deu diante de um ambiente confortável para o desenvolvimento das atividades. Como observamos em um dos trechos, os/as discentes sentiam que estavam em um local seguro para expressarem suas opiniões. Assim, compreendemos que o CC representava um espaço horizontal de formação docente, possibilitando a atuação dos/as graduandos/as em todas as atividades. Ainda assim, devemos confessar que a colaboração não se deu de forma harmônica 100% do tempo e em todos os grupos envolvidos com o CC; no entanto, decidimos expor aqui aspectos que, ao nosso ver, merecem ser valorizados na constituição identitária e profissional de nossos/as graduandos/as.

Um dos participantes enfatizou a possibilidade de ir além do que era planejado para as sessões e a importância de estar preparado para o inesperado. Essa ponderação é extremamente relevante ao considerarmos que a docência é atravessada diariamente pelo inesperado, pois a sala de aula é constituída por pessoas diversas com diferentes necessidades e expectativas e, ainda, tudo que acontece nela é mediado pela linguagem, que, por sua vez, é essencialmente subjetiva. A esse respeito, o debate sobre os propósitos da educação formal segundo Biesta (2023b) nos leva a reconhecer e aceitar o risco, a incerteza e as imperfeições de nossas práticas docentes que, segundo ele, não podem se restringir às nossas melhores intenções e nem a relações de causa e efeito, visto que a educação é um processo dinâmico e, portanto, não funciona como um relógio. Assim, embora o planejamento docente tente dar conta do que se prevê ou daquilo que desejamos ensinar/trabalhar em nossas aulas, especialmente quando o/a professor/a conhece suas turmas, há de se considerar as situações que emergem do cotidiano e das relações

heterogêneas, e ainda, da comunicação e dos sentidos, sempre sujeitos à compreensão do outro.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi como a participação no CC contribuiu para o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa, o que consideramos como um momento de desabrochar do falante, como vemos nos excertos a seguir.

Excerto 4

My participation in the talking moments were good and challenges, because I am a very shy person and I prefer to express myself by writing than speaking. But I know I need to develop this skill, by the reason I want to be a teacher and I need to create relations with my students through talking. In the first moments of the Conversation Club, I was very afraid to talk, but in this process, I was realizing that I can express myself and everyone in this club were developing together. (G, 2019/2)

Excerto 5

*For me, as a student of English undergraduate course at Ufes, it was very good to **get more confidence in my speaking skills**, in real communicative situations. (AP, 2019/2)*

Excerto 6

*About participating, it was an amazing experience, I had never participated in one and certainly surpassed all my expectations (which were not few), I was able to express myself much better than in the classroom (I believe that by the environment and the proposed themes... Totally **without pressure**) and that was an incentive, I realized that I should take more initiative and improve in some ways. Another good part was meeting people using English (which I had never done), I felt very **confident and engaged** in working with Conversation Club. (MS, 2019/2)*

Entendemos que o conhecimento linguístico é, sim, fundamental na constituição profissional para a docência em LI; porém, sabemos que somente ele não basta e nesse sentido, a formação que buscamos promover na licenciatura de Letras Inglês da Ufes já não enfatiza primordialmente o desenvolvimento linguístico dos/as graduandos/as como outrora o fez, até mesmo porque hoje temos um público bastante heterogêneo em se tratando de domínio do idioma, especialmente nos primeiros semestres do curso. Como

observamos nos excertos 4, 5 e 6, os/as estudantes relatam que começaram a se sentir mais confiantes para se expressarem em inglês a partir de suas vivências no CC, principalmente por não sofrerem a pressão de um ambiente mais formal e pelo foco das interações incidir em situações comunicativas apropriadas ao contexto deles/as. Esse ambiente favorável vivenciado nas sessões no projeto pode ser resultado da concepção de língua e linguagem que embasa o PPC do curso, ou seja, uma perspectiva histórica, social e discursiva de língua. Afinal, como nos lembra Ferrari (2018, p. 114), a língua não pode ser entendida como um sistema neutro, já que representa “constituição de identidades, de sujeitos, de poder. Língua nunca está isolada de seu usuário, de sua localidade. Língua não é estável, não está pré-fabricada; ela muda, flui. Criamos língua diariamente a partir das nossas necessidades e anseios.”

É válido ressaltar o caráter processual do projeto, uma vez que a cada sessão, os/as discentes se sentiam mais confiantes com seus planejamentos e desempenhos, como descrito no excerto 4. Essa ênfase no processo ocorre porque o CC é pautado em uma proposta de educação linguística que abarca a língua como prática social. Assim, como defende Mendes (2022, p. 131), “o conhecimento emerge do encontro, da colaboração, sendo construído a muitas mãos.” Essa valorização da construção da língua por meio das interações está em consonância com os pressupostos do letramento crítico, pois, como pondera Ferrari (2018), é preciso expandir percepções de língua apenas como ferramenta de comunicação e considerar a necessidade de (des)construções de sentidos e exercício da cidadania, o que pode ser observado nos relatos dos/as graduandos/as que seguem abaixo ao relacionarem as vivências do CC com aquelas da disciplina de “Práxis Curricular: Letramentos”, por eles cursada. Nestes, vemos que a formação profissional e acadêmica em curso ultrapassa a noção da formação do falante, reiterando aspectos formativos pelos quais muito prezamos, tais quais: a consciência crítica sobre a realidade, as desigualdades, a heterogeneidade e a justiça social em nossa sociedade.

Excerto 7

*We are really worried with **literacy as a social practice**, that favors the practice/arise of critical thinking in people who participated. One example was the issue “pets”. In this case, the questions guided us to think about the pets as a product and the commercial aspects involved, bad treatment, adoption, cosmetic tests on pets and so on. I think this approach helps to develop our consciousness as citizens **while we are working with the language; it’s not just the language as a structure, but as a social practice.** (AP, 2019/2)*

Excerto 8

*We used a lot of what we learned in class, like **different literacies**,*

Excerto 9

such as digital literacy – because we talked about critical thinking / awareness using technologies (the conversation club in itself being online), movies and series, etc. (C, 2022/1)

*The importance of the teacher in educating citizens, with the objective of forming citizens aware of their transforming role in society, creating opportunities for the development of critical awareness thinking based on the tools we have. At the Conversation Club, through the questions and topics chosen, we manage to **problematize everyday issues in order to make people reflect on the world in which they live**. Our session about “Anxiety” reflected this a lot. We thought it would be a challenging topic, but it was one of the topics we were able to develop the most and where people felt most grateful that we were talking about such a necessary subject. (R, 2021/1)*

No excerto 7, temos a ênfase do/a discente no fato de a língua não ser apenas uma estrutura e sim relacionada ao contexto social. Além disso, nesse mesmo trecho há a descrição de como o trabalho com um tema específico, como animais domésticos, possibilitou a reflexão crítica acerca do assunto, mostrando como a atividade do CC o ajudou a expandir suas perspectivas e interpretações sobre a questão debatida (MONTE MOR, 2023). Nesse sentido, a autora afirma que o desenvolvimento de habilidades críticas

se dá num processo expansivo e de mão-dupla, voltado para a sociedade com suas questões sociais de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (MONTE MOR, 2023, p. 98).

147

Esse despertar crítico também está presente no relato 9 que aborda a importância do professor para a formação de cidadãos cientes de seu papel na sociedade. Nesse mesmo excerto, chama a nossa atenção para como o CC oportunizou a reflexão crítica sobre temáticas do cotidiano, ou seja, questões pertinentes às realidades dos envolvidos, o que, quiçá, poderá se traduzir em práticas docentes mais democráticas e engajadoras, possibilitando a transformação social que a educação precisa ensejar.

Os letramentos digitais também foram abordados em um dos excertos, o que esteve em maior evidência durante a pandemia da Covid-19, visto que os encontros do CC ocorreram no formato on-line. Salientamos, portanto,

a relevância de pensarmos sobre as novas maneiras de produzir significados através das mídias digitais, como nos lembram Duboc e Gattolin (2015). No que tange ainda à formação técnica, relacionada aos procedimentos e ao planejamento necessários à docência, bem como ao desenvolvimento de repertório e rotinas por parte dos/as graduandos/as, o excerto abaixo se revela bastante representativo da dinâmica formativa com a qual os/as discentes se engajaram, desde a concepção da atividade do CC até sua realização e reflexão sobre ela, revelando a riqueza das interações entre docentes e discentes e das ações realizadas.

Excerto 10

*I really enjoyed the experience of participating of the **creation and execution** of the Conversation Club. It is/was such an important activity not only for us (students of Letras Inglês) **to put into practice our knowledge and skills**, which we have been learning throughout the course, **as teachers/guides** (when we were in charge of being the guide), but also to learn how we could develop such project, **thinking about in every detail of it, step by step, before actually working**. Our planning meetings were a little confusing in the beginning because **we had a lot of things to think and to discuss in a very short class time of class** (we normally only had one hour to discuss many topics and I believe this time could have been better managed). However, it was relevant to decide and debate little details that could be, for example, improved, changed or adapted in the following meetings (public meetings). Having **the feedbacks after the real practice we had was something very important too**. (R, 2019/2)*

148

De modo geral, compreendemos que os relatos dos/as estudantes enfatizam o papel do *Conversation Club* como um espaço profícuo para a constituição profissional e identitária dos/as participantes, o que dialoga com a nossa perspectiva de educação linguística crítica, a qual, segundo Jordão (2018, p. 77) “pressupõe sujeitos associativos, que relacionam dimensões do saber linguístico a práticas que elas podem estar informando, e que associam as práticas com que têm contato a perspectivas epistemológicas e ontológicas que as tornam possíveis.” Para além dos propósitos da educação crítica linguística e profissional que estamos a praticar, o desenvolvimento da identidade profissional aqui em pauta se alinha aos três domínios da educação formal - qualificação, socialização e subjetificação - recorrentemente debatidos pelo filósofo da educação Biesta (2023a). Para ele, precisamos dar conta de qualificar nossos/as aprendizes com saberes e conhecimentos, técnicas e práticas; precisamos inserir nossos/as estudantes em comunidades, instituições, normas sociais, tradições e culturas pela socialização; e junto

de tudo isso, precisamos permitir que a subjetificação aconteça, ou seja, que aprendizes sejam capazes de responder àquilo que aprendem ou vivenciam, vindo ao mundo de maneiras únicas (plurais, não homogêneas) e que, dessa forma, passem a se constituir pela subjetificação. Assim, por meio dessas dimensões a educação formal deve acontecer, e vemos que todas elas se fazem presentes na trajetória percorrida por nossos/as discentes junto do CC pois estes estão a se qualificar por meio dos conhecimentos formais que adquirem, estão se socializando enquanto futuros professores e aprendizes do idioma, e por fim, estão a expandir suas visões de mundo e sobre o fazer docente por meio da subjetificação, ou seja, da formação crítica.

Considerações Finais

Ao final deste relato, afirmamos que apesar de todas as conquistas aqui relatadas, o CC nos revelou grandes desafios e constantes problematizações acerca da curricularização da extensão pautada em documentos oficiais tanto da educação brasileira quanto da Ufes - Resolução CNE/CP no. 7/2018 e Resolução CEPE/UFES no. 48/2021. Apesar de nossos inúmeros esforços e de nosso genuíno empenho em atender às exigências legais e demandas locais, buscando o diálogo e a interação entre a universidade com a sociedade, entendemos que ainda precisamos avançar em alguns aspectos que serão brevemente citados abaixo. Dada a relevância e acreditando-se no potencial da extensão universitária, bem como considerando-se o escopo deste artigo e nosso limitado espaço de escrita, esperamos desenvolver melhor tais problematizações em outro tempo/espaço, uma vez que aqui optamos privilegiar e, portanto, discorrer sobre a formação identitária dos discentes participantes das experiências relatadas.

O primeiro aspecto, ou a primeira problematização que levantamos diz respeito ao número de participantes externos à universidade, ou seja, ainda que em formato remoto, reconhecemos a dificuldade de formação de grupos de conversa frequentes e mais numerosos, que compreendam o CC como uma real possibilidade de acesso à prática da LI de forma democrática, não hierarquizada - uma vez que não dependemos da indústria do livro didático para nossas atividades acontecerem - e, acima de tudo, gratuita. O relato abaixo reflete bem nossa reflexão e nossos anseios quanto ao CC, o que felizmente também foi percebido por um de nossos/as graduandos/as, conforme se lê abaixo.

Excerto 11

“for those who participated, we provided a relaxed and public environment for the practice of a foreign language, which is not common here in Espírito Santo. We have always stressed that it was a

democratic and non-judgmental space. We hope that we have been able to help someone not to be ashamed of their English and to develop some skills, even minimally". (B, 2019/2)

Também pontuamos a sobrecarga de trabalho para docentes e discentes uma vez que os 10% de carga horária de cada disciplina acabam se concretizando em muito mais horas de trabalho extraclasse, ainda que o somatório de horas entre as disciplinas envolvidas a cada semestre nos permita maior tempo de realização da atividade. Uma terceira questão se refere ao formato adotado para extensão no PPC de Inglês, o que já nos leva a concluir que em formato de disciplinas/unidades curriculares as atividades poderiam ser mais bem planejadas e realizadas com menor sobrecarga. Por fim, a manutenção do perfil do Instagram nunca foi tão frequente quanto gostaríamos, uma vez que a produção de conteúdos é sempre trabalhosa e aquém das nossas necessidades de divulgação das sessões do CC.

Enquanto metas futuras, vislumbramos o CC acontecendo em escolas públicas abordando temáticas e conversas sobre a disciplina de Inglês na educação e no currículo da escola básica, por meio de práticas mais críticas e contextualizadas e colaborativas, em diálogo com professores/as que nela atuam, visando a sensibilização por parte dos/as alunos/as para a aprendizagem da LI (MENEZES DE SOUZA, 2019). Finalizamos esse relato reafirmando a riqueza também da parceria e da colaboração entre nós, autoras, uma vez que sem ela nada teria acontecido. Saber que temos o apoio e o envolvimento umas das outras reforça nossas crenças, emoções e esperanças acerca do papel da educação pública na formação de sujeitos cidadãos/ãs que se preocupam com o futuro do nosso país. Nossa parceria na extensão e na docência também reafirma nossas identidades enquanto mulheres, companheiras de jornada e de vida para além da vida acadêmica e dos muros da universidade. Assim seguiremos aceitando novos desafios.

BIESTA, Gert. Outline of a Theory of Teaching: What Teaching Is, What It Is For, How It Works, and Why It Requires Artistry. PRAETORIUS, AK., CHARALAMBOUS, C.Y. (Orgs.) Theorizing Teaching. Cham: Springer. 2023a. pp. 253-280. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9_

BIESTA, Gert. The integrity of education and the future of educational studies. British Journal of Educational Studies, Vol. 71:5. UK. pp. 493-515. 2023b. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2242452>

DUBOC, Ana Paula M.; GATTOLIN, Sandra R. B. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. FERRARETO, Rosana.; LUCAS, Patricia de Oliveira (Orgs.) Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, 2015.

FERRARI, Luciana. Letramento crítico e formação de professores: uma conversa necessária. PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 105–116, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21658> . Acesso em: 18 jul. 2022.

FERRAZ, Daniel M., KAWACHI-FURLAN, Cláudia J. (Orgs.). Bate-Papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural. 2019.

FORTES, Livia. Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: Reflexões para a Linguística Aplicada crítica/transgressiva.. Revista Papéis, v. 22, p. 51, 2018.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: AM. 2012. Disponível em <https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/politica-nacional-de-extensao-universitaria-e-book.pdf>. Acesso em 01/11/2023.

JORDÃO, Clarissa M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria. Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. 1ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 71 – 82.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. The Social Practices of Reading, *Constructing Critical Literacies*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.

MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: LADULFO, Cristiane;

MATOS, Doris (Orgs.) Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022, p.123-133.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. Mario T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval F.; ARAÚJO, Vanessa de A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel M., KAWACHI-FURLAN, Cláudia J. (Orgs.). *Bate-Papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural. 2019. p. 244-258.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01/11/2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_7_de_18_de_dezembro_de_2018.pdf. Acesso em 01/11/2023.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos nos Estudos Linguísticos. In Harkot-de-La-Taille, E.; Izarra, L. P. Z.; Ilari, M. D. S.; Cass, T. R. B. (Orgs) *Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. 50 anos na USP*. São Paulo: Editora Timo, 2023, p 84-103.

MONTE MOR, Walkyria; DUBOC, Ana Paula.; FERRAZ, Daniel M. Critical Literacies Made in Brazil. In PANDYA, J.; MORA, R.; DE ROOCK, R. (Eds) *Handbook of Critical Literacy*. London and New York: Routledge, 2021. 522 páginas. DOI: <<https://doi.org/10.4324/9781003023425-1>>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 48/2021 de 22 de novembro de 2021. Regulamenta a creditação das atividades de extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Vitória, ES. Disponível em: <https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/>

C. S. A. DE ALMEIDA resolucao no 48.2021 - regulamenta a creditacao das atividades de
C. J. K. FURLAN extensao nos cursos de graduacao da ufes.pdf. Acesso em 01/11/2023.
L. FORTES
A EXTENSÃO
CURRICULAR E O
CONVERSATION
CLUB DA UFES
ENQUANTO ESPAÇO
DE FORMAÇÃO
DOCENTE E
IDENTITÁRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Pró-reitoria de Extensão. Guia de inserção curricular da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. Disponível em: https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/guia_de_insercao_curricular_2.pdf Acesso em 01/11/2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua e Literatura de Língua Inglesa. Vitória, ES. 2019. Disponível em: https://letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/ppc_lingua_e_literatura_inglesa_-_licenciaturaatual.pdf. Acesso em 01/11/2023.

A implementação de um componente curricular sobre avaliação no curso de formação inicial de professores de língua inglesa: um relato de experiência

*Gladys Quevedo-Camargo*¹
*Mariana Damacena-Dutra*²

RESUMO

Embora haja certo consenso de que a avaliação é um componente de extrema importância no sistema educacional, a formação docente para a avaliação de línguas no Brasil tem sido conduzida de forma muito tímida. Na Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019), documento que postula diretrizes nacionais a fim de possibilitar o desenvolvimento de competências gerais e específicas essenciais à atuação docente, a avaliação é enquadrada como uma competência específica relacionada à prática profissional. Nesse contexto, este artigo relata a trajetória da concepção e o processo de implementação e aprimoramento do componente curricular obrigatório Inglês: Laboratório de Ensino 3 (avaliação), proposto para estudantes do quarto semestre do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade de Brasília. Abordamos também as lições e reflexões suscitadas a partir da prática e da contribuição dos discentes.

Palavras-chave: Formação de professores; Letramento em avaliação de línguas; Língua inglesa

ABSTRACT

Although there is some consensus that assessment is an extremely important component in the educational system, teacher education for language assessment in Brazil has been conducted very timidly. In the Common National Guidelines for Basic Education Teacher Education (Brazil, 2019), a document that postulates national guidelines in order to enable the development of general and specific competencies essential to teaching, assessment is regarded as a specific competency related to professional practice. In this context, this article reports the trajectory of the conception and the process of implementation and improvement of the mandatory curricular component English: Teaching Laboratory 3 (assessment), proposed for students in the fourth semester of the English language teacher education undergraduate course

¹ Universidade de Brasília.

² Universidade de Brasília.

at the University of Brasília. We also address the lessons and reflections raised from the practice and students' contributions.

Keywords: *Language teacher education; Language assessment literacy; English language*

Embara haja certo consenso de que a avaliação é um componente de extrema importância no sistema educacional, a formação docente para a avaliação de línguas no Brasil tem sido conduzida de forma muito tímida. Em um estudo feito por Quevedo-Camargo (2020) em 2017 com o intuito de investigar a presença do tema Avaliação em Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) nos títulos dos componentes curriculares, nos projetos pedagógicos, nos currículos e nas ementas dos cursos de Letras Licenciaturas em LEM de 50 universidades federais brasileiras constatou que, dos 141 (100%) cursos de graduação identificados, somente 17 (12,0%) ofertavam componentes específicos sobre Avaliação em LEM e 33 (23,4%) apresentavam o tema Avaliação nas ementas de outras disciplinas, com casos em que as duas formas ocorriam. Apesar de tais dados representarem parcialmente a realidade de formação docente para avaliação de línguas no Brasil, eles apresentam fortes indícios de que os cursos de graduação em Letras Licenciaturas em LEM “não têm dedicado muito espaço para o Letramento em Avaliação específico que atenda às necessidades da área de línguas” (Quevedo-Camar-

go, 2020, p. 435).

As razões para essa ausência histórica de atenção à avaliação de línguas em nosso país são várias, e discuti-las não faz parte do escopo deste artigo, uma vez que esbarram em questões mais amplas como as políticas de alijamento das línguas ao longo do século XX (Quevedo-Camargo; Silva, 2017) e a relativa vaguidão dos documentos oficiais com respeito à avaliação em geral (Quevedo-Camargo, 2024).

Na Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019), documento que postula diretrizes nacionais a fim de possibilitar o desenvolvimento de competências gerais e específicas essenciais à atuação docente, a avaliação é enquadrada como uma competência específica relacionada à prática profissional. A competência descrita no documento como “avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino” (Brasil, 2019, p. 1) foi detalhada em habilidades que incluem dominar diferentes formatos avaliativos, bem como aplicar instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e confiável, considerando a heterogeneidade dos estudantes. Além disso, é esperado que os profissionais deem *feedback* em tempo hábil e apropriado, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e que apliquem os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes, utilizando esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. Faz-se necessário também o uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento da aprendizagem, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis, e o conhecimento, o exame e a análise dos resultados de avaliações em larga escala para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.

Nesse contexto, a proposição de um componente curricular do curso de licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília chamado ‘Inglês: Laboratório de Ensino 3 (Avaliação)’ (doravante Laboratório 3) está alinhada com a BNC-Formação, pois busca suprir a lacuna da formação docente acima relatada, e, concomitantemente, atender a uma demanda local colocada pelas professoras responsáveis pelo componente curricular Estágio Obrigatório.

O objetivo deste artigo é relatar a trajetória da concepção e o processo de implementação desse componente curricular. Para isso, dividimos este relato em quatro partes. Na primeira, discorremos sobre o contexto da concepção do Laboratório 3, sua oficialização em 2019 e o processo de implementação, inicialmente como componente optativo em 2019 e subsequente inserção na grade curricular como componente obrigatório a partir de 2020; na segunda, apresentamos sua ementa e descrevemos seu programa; na terceira, tecemos reflexões sobre as lições aprendidas ao ministrar esse componente desde sua implementação; e na quarta, apresentamos brevemente relatos de alunos que

cursaram o componente. Finalizamos este artigo enfatizando a importância da presença de um componente específico sobre avaliação de línguas na formação dos licenciandos.

Como tudo começou

A oferta de um componente curricular específico para tratar com mais profundidade a avaliação de línguas foi um sonho acalentado por vários anos. A oportunidade de concretizá-lo surgiu quando um novo currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura foi implementado em 2019 após um longo período de discussões e análises feitas pela equipe de docentes com base nas premissas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Universidade de Brasília, 2019), que colocam como objetivo central formar professores para atuarem na educação básica e em outros setores onde o profissional da área de Letras se faça necessário. De acordo com Damacena-Dutra (2023, p. 60), a “reformulação do currículo foi motivada pela necessidade de cumprir as exigências legais mais recentes e adequar o curso às realidades enfrentadas pelos estudantes após a conclusão do curso”.

Dentre as várias mudanças realizadas na grade curricular do curso, destacamos, neste artigo, a inclusão de três componentes curriculares de laboratório com carga horária de 90 horas, (6 créditos – 2 teóricos e 4 práticos) cuja finalidade primordial é propiciar ao aluno a vivência da integração teoria-prática. Esses componentes são: Inglês: Laboratório de Ensino 1 (metodologia), Inglês: Laboratório de Ensino 2 (material didático) e Inglês Laboratório de Ensino 3 (avaliação) (Universidade de Brasília, 2019). Este último foi recomendado para alunos do quarto semestre e colocado como pré-requisito para os componentes de estágio obrigatório por decisão da equipe docente, justamente para dar subsídios ao trabalho de regência a ser realizado pelos licenciandos durante o período de estágio.

A partir do primeiro semestre de 2020, os licenciandos ingressantes foram inseridos no novo currículo. No entanto, ainda em 2019, o Laboratório 3 foi ofertado como componente optativo, conforme descrito na próxima seção.

O componente curricular vira realidade

A oferta optativa do Laboratório 3 foi feita no segundo semestre de 2019, e apresentava a ementa inserida na proposta do novo currículo, que já estava em tramitação nas instâncias superiores da universidade. O quadro a seguir apresenta as ofertas do componente desde 2019.

QUADRO 1. OFERTA DO COMPONENTE CURRICULAR INGLÊS: LABORATÓRIO DE ENSINO 3 (AVALIAÇÃO)

Semestre/ano	Nº. de participantes
2º/2019	06
1º/2021	23
2º/2021	19
1º/2022	06
2º/2022	12
1º/2023	17
2º/2023	18
1º/2024	25

Fonte: UnB-SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, 2024.

No segundo semestre de 2019, somente seis alunos se matricularam no componente, provavelmente porque se tratava de uma disciplina optativa ofertada pela primeira vez, sendo desconhecida para os licenciandos. No ano de 2020, devido à pandemia de COVID-19 e à suspensão das aulas na universidade, não houve a oferta do componente curricular; porém, em 2021, duas turmas foram ofertadas de maneira remota ao longo do ano letivo. Seguindo o padrão do ano anterior, em 2022, as turmas de Laboratório 3 foram abertas, mas, desta vez, observou-se uma redução no quantitativo de inscritos, o que pode ter sido um reflexo do retorno gradual das atividades presenciais na instituição de ensino. Já em 2023, houve a retomada da tendência de aumento de estudantes matriculados na disciplina, o que se manteve em 2024.

O Laboratório 3 tem como objetivo principal fomentar o letramento em avaliação que, segundo Inbar-Lourie (2013, p. 1), “forma a base de conhecimento necessário para conduzir procedimentos de avaliação de línguas, ou seja, para elaborar, administrar, interpretar, utilizar e relatar dados da avaliação de línguas para diferentes propósitos”³, como pode ser identificado na ementa descrita abaixo:

Ementa:

A disciplina se propõe a desenvolver o letramento em avaliação no contexto de línguas (inglês), a partir da conceituação de construtos elementares, considerando necessidades, objetivos e funções da avaliação na prática escolar. A disciplina contempla atividades práticas de análise, elaboração e experimentação de instrumentos de avaliação, a partir de uma perspectiva do ensino e uso da língua como práticas socialmente situadas.

O conteúdo programático do componente curricular abrange os seguintes temas: conceitos e definições básicas em avaliação, como validade, confiabilidade, praticabilidade, diferenciação entre os conceitos de avaliação, prova e teste, bem como discussões sobre modelos avaliativos nas diferentes habilidades linguísticas. Além disso, discute modelos e níveis de proficiência, incluindo descrições baseadas em quadros/escalas de referência. As avaliações de rendimento, desempenho e proficiência também são abordadas,

3 No original, “forms the knowledge base needed to conduct language assessment procedures, that is, to design, administer, interpret, utilize, and report language assessment data for different purposes” (Inbar-Lourie, 2013, p. 1 – tradução nossa).

assim como a avaliação da aprendizagem (somativa) e avaliação na e como aprendizagem (formativa), com foco nas funções da avaliação e no *feedback*. Os métodos de avaliação são explorados, englobando métodos tradicionais (provas, testes, *quizzes* e entrevistas) e não-tradicionais (observação, portfólio, diários, autoavaliação e avaliação por pares). Em relação às técnicas de avaliação, a disciplina se propõe a abordar itens (com considerações sobre características de bons itens, análise e elaboração), tarefas (com considerações sobre características, análise e elaboração), rubricas e listas de verificação, sob uma perspectiva teórica e prática.

As aulas são ministradas em língua inglesa, com uso do português em momentos estratégicos para auxiliar na apropriação dos conceitos e do vocabulário técnico. Ademais, a carga-horária divide-se em 30 horas para fundamentação teórica (aulas e leituras) e 60 horas para análise, elaboração e experimentação de instrumentos de avaliação.

A partir do primeiro semestre de 2021, para fins pedagógicos, o conteúdo proposto pela ementa da disciplina foi subdividido em módulos, de modo a permitir que os assuntos no escopo da disciplina fossem agrupados e organizados aula a aula. O cronograma mais recente de aulas pode ser observado a seguir.

Quadro 2. Cronograma do Laboratório 3 em 2024/1


Aula	Conteúdo
Aula 1	Aula introdutória; Apresentação da ementa, do programa e do cronograma provisório.
Aulas 2 e 3	Módulo 1: “ <i>The ABCs of Assessment</i> ”
	<u>Micro-task 1:</u> <i>read and answer questionnaire</i>
Aulas 4 e 5	Módulo 2: <i>Alternative assessment and feedback</i>
Aula 6 a 14	Módulo 3 : <i>Assessing speaking skills</i>
	<u>Micro-task 2:</u> <i>watch a video and answer questionnaire</i>
	<u>Hands-on 1:</u> <i>designing a task to assess speaking</i> <i>Presentations and discussion of Hands-on 1</i>
	<u>Micro-task 3:</u> <i>read and answer questionnaire</i>
Aulas 15 a 22	Módulo 4: <i>Assessing writing skills</i>
	<u>Micro-task 4:</u> <i>watch a video and answer questionnaire</i>
	<u>Hands-on 2:</u> <i>designing a task to assess writing</i> <i>Presentations and discussion of Hands-on 2</i>
	<u>Micro-task 5:</u> <i>read and answer questionnaire</i>
Aulas 23 a 30	Módulo 5: <i>Assessing reading skills</i>
	<u>Micro-task 6:</u> <i>watch a video and answer questionnaire</i>
	<u>Hands-on 3:</u> <i>designing a task to assess reading</i> <i>Presentations and discussion of Hands-on 3</i>

Aulas 31 a 39	Módulo 6: Assessing listening skills
	Micro-task 7: read and answer questionnaire
	Hands-on 4: designing a task to assess listening Presentations and discussion of Hands-on 4
	Micro-task 8: read and answer questionnaire
Aulas 40 a 47	Course review
	Course round-off
	Final task

Fonte: Autoria própria.

O cronograma demonstrado no quadro 2 foi simplificado com base no material disponibilizado aos alunos da disciplina. Por ser uma disciplina de 90h, os alunos têm duas aulas presenciais (o equivalente a aproximadamente 3 horas e 40 minutos) e uma atividade remota (com carga horária de 1 hora e 50 minutos) por semana. As atividades em sala são guiadas por meio de uma apostila elaborada especificamente para o curso. Nela, os discentes têm acesso à explicação de conceitos relacionados ao tema da aula, atividades de reflexão, links para materiais complementares e também exercícios. Dessa maneira, o material serve como norteador das aulas, sendo complementado por leituras e debates. O uso de mídias digitais também é frequente, uma vez que, em todas as aulas, há a utilização de slides, vídeos e/ou áudios.

FIGURA 1. APOSTILA DO MÓDULO 1 *The ABCs of Assessment*



UNB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANHEIRAS
E TRADIÇÃO – LET

LABORATÓRIO DE ENSINO DE INGLÊS
AValiação NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
LE1005/7
 Prof.ª Dr.ª Gladys Quevedo-Carvalho
gladys@unb.br

MODULE 1 – THE ABCs OF ASSESSMENT

Part 1

Expected outcomes:

1. Distinguish between tests and other forms of assessment
2. Identify the main purposes of assessment in the classroom
3. Identify the essential qualities of good assessments
4. Identify methods for reporting on performance
5. Summarize characteristics of assessment tasks

Key concepts:

Diagnostic	Practicality	Selection
Formative assessment	Progress	Specifications
Test impact	Reliability	Summative assessment
Placement	Reporting results	Validity

Contents:

- 1.1 Purposes of assessment
- 1.2 Types of assessment
- 1.3 Recording and reporting outcomes
- 1.4 Qualities of assessment

1.1 Purposes of Assessment

In education, assessment involves **collecting evidence and making judgements or forming opinions** about learners' **knowledge skills and abilities**. It often also involves **keeping an informal or formal record of those judgements**. It is a key professional responsibility of all teachers to **become effective assessers**. Unless teachers are able to judge what learners know or can do, they neither reasonably decide whether or not their teaching has been **successful** nor can they choose what to do next to help learners to improve.

Task 1. Purposes of assessment

Why do teachers assess language learners?

Teachers usually assess language learners because they need to make decisions about these learners. The evidence that they collect helps them to make good decisions. For example, teachers may need to decide whether all of the students have successfully learnt the material they just taught them.

Activity 1 – Decisions

Can you think of five different decisions that teachers may need to make about language learners for which an assessment might help to inform the decision?



Task 2. Approaches to assessment

Teachers have **two main purposes** for assessing the learners in their classes. **One purpose** is to improve learning by checking that learners are progressing. They do this so that they can decide whether to give additional help, try a different explanation or use different materials when learners find things difficult, or whether to provide more challenging activities when learners are ready for these.

The **other purpose** is to judge how successful learners have been in mastering the content of a course in order to report this to parents, school management or educational authorities. This usually involves deciding on grades or scores. The first of these purposes is called **formative assessment** or **assessment for learning**. The second is called **summative assessment** or **assessment of learning**.

Please watch the video accessible via the link below. Then, carry out the Activity that follows. Video: <https://vimeo.com/187545455>

Activity 3 - Formative or summative?

Read the following examples of assessment activities and decide whether they are examples of **formative** assessment or **summative** assessment.

1	Learners read a text and write a summary of the text in 50 words. Groups of learners compare their summaries and produce a shared group version. Finally, they compare the group summaries with one written by the teacher.	formative or summative?
2	Learners listen to a recording and answer multiple choice questions about it. The teacher asks the learners to raise their hands when they answered a, b or c to each question. She asks individual learners to explain why they chose their answer.	formative or summative?
3	Learners choose a topic and prepare a presentation about it. They give the presentation to the other learners in the class. The teacher gives them a score for the quality of their presentation.	formative or summative?
4	The teacher walks around the class while the learners carry out a grammar exercise on the use of adjectives. She notes the questions to which several of the learners gave incorrect answers. She spends three minutes reviewing uses of adjectives, then asks the learners to look at the questions again.	formative or summative?
5	The teacher gives a ten question quiz each week on vocabulary that students have studied, and notes the scores in her grade book.	formative or summative?

1.2 Types of Assessment

Assessment is not the same thing as testing, grading or scoring. Tests are a particular kind of formal assessment procedure carried out under controlled conditions. There are many other kinds of assessment that teachers can use (ranging from observing learners talking in class to extended projects and portfolios).

Task 1. Assessment tasks

In classrooms, when teachers are going to make judgements about learners' language abilities, they first need to collect some evidence. Teachers generate evidence by giving learners **tasks** that involve **language use**. Although there is a wide variety of tasks that learners can be asked to carry out, these can all be described in relation to a set of common features.

Tasks have **three parts**:

Instructions	guidance telling learners what they need to do to complete the task
Input	the material that learners need to look at/read/listen to in order to respond
Expected response	what the learner is expected to do in response to the input to demonstrate his or her language ability

Fonte: Material elaborado pela professora do componente curricular com base em Tzagari et al. (2018).

Nas aulas de atividades remotas, há a indicação de leituras, combinada com a realização de um questionário eletrônico para guiar a leitura e verificar a compreensão dos alunos acerca do material indicado. Os questionários foram chamados de *micro-tasks* e os registros dos alunos são contabilizados tanto como frequência nas aulas remotas quanto como atividades avaliativas no semestre. A cada *micro-task*, de um total de oito, são atribuídos cinco pontos, totalizando 40% da nota total. Após a realização dessas atividades, as temáticas são abordadas em sala de aula para discutir as respostas fornecidas pelos estudantes em uma dinâmica de *feedback* em grupo.

Os outros 60% da nota são distribuídos entre as tarefas práticas (denominadas de *hands-on tasks*), cada uma valendo dez pontos, e a tarefa final (*final task*), valendo 20 pontos. As tarefas práticas (*hands-on tasks*) são propostas ao final de cada módulo sobre avaliação de habilidades específicas,

portanto, ao longo da disciplina, são feitas quatro delas, em que o objetivo central é estimular a elaboração de instrumentos avaliativos para a respectiva habilidade discutida no módulo. Para isso, os alunos recebem informações sobre o contexto (nível de proficiência, idade, conteúdos trabalhados etc.) de suas turmas hipotéticas, de modo que possam pensar nas formas de avaliação mais indicadas a cada cenário apresentado. Tais tarefas práticas podem ser realizadas individualmente ou em duplas (a depender do tamanho da turma) e, após a elaboração dos instrumentos, são propostos momentos para apresentação das propostas avaliativas para todo o grupo, de modo que todos têm a oportunidade de aprender a partir do trabalho dos colegas. Nesse momento, o *feedback* por pares é encorajado, uma vez que as apresentações são feitas em ambiente tranquilo, sem reprovações ou crítica não construtiva.

Por fim, a avaliação final (*Final task*) correspondente a 20% da nota, é realizada por meio de um formulário com 20 questões de múltipla escolha sobre a parte teórica do curso, revisando conceitos trabalhados ao longo do semestre. Dessa maneira, a teoria e prática caminham lado a lado, tanto na proposta pedagógica nas aulas, quanto no próprio processo avaliativo da disciplina. É relevante mencionar que esse processo avaliativo foi pensado para conciliar as perspectivas de avaliação — da, para e como aprendizagem — propostas por Earl (2013), cumprindo as exigências da instituição, sem abrir mão do potencial formativo dos diferentes instrumentos avaliativos usados.

As lições aprendidas

Diversas foram as lições aprendidas em cada um dos semestres em que o componente Laboratório 3 foi ministrado. Destacamos seis nesta seção.

1. Devido ao fato de o tema Avaliação ser extremamente amplo, foi necessário fazer escolhas, uma vez que não é possível cobrir todo e qualquer tipo de conhecimento sobre avaliação em apenas um semestre letivo. A organização do curso em módulos, embora aparentemente tratando das habilidades linguísticas de forma segmentada, permitiu um certo aprofundamento em cada tema abordado e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de conexões entre eles e a retomada de questões relevantes à medida que o curso se desenvolvia.

2. Como a maioria dos alunos tinha pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, a utilização de uma linguagem simples e acessível durante as aulas mostrou-se muito importante. Dessa forma, foi possível introduzir conceitos e terminologia de forma clara, gradativa e compreensível. Nesse sentido, o uso da língua portuguesa em momentos específicos também foi de extrema relevância.

3. A utilização de textos teóricos em inglês e em português também se revelou muito positiva como auxílio na compreensão e na construção do conhecimento e do vocabulário técnico dos licenciandos;

4. Ficou evidente a extrema necessidade de aliar a prática à teoria, recorrendo a exemplos de boas e más práticas de avaliação e a casos vivenciados pelos próprios licenciandos (e pela docente) em sua vida estudantil anterior ao ensino superior e na própria universidade. Isso trouxe mais concretude para a compreensão das questões mais abstratas inerentes à avaliação de línguas;

5. Em todos os semestres, ao longo do curso, houve a preocupação, por parte da docente, em manter, de forma explícita diante dos alunos, uma postura ética e respeitosa com relação aos materiais analisados (que podem ter sido produzidos por outros professores) e à classe docente, para que as análises dos materiais e as aulas propriamente ditas não se convertessem em um fórum de crítica permanente. Houve ênfase no fato de que é preciso aprender a avaliar, e que, de forma geral, os cursos de formação de professores de línguas não oferecem esse tipo de formação;

6. Mostrou-se de extrema relevância estar atenta às experiências dos alunos e aos modelos de avaliação com os quais estão familiarizados, uma vez que essa bagagem se relaciona com as associações que eles fazem com o conteúdo da disciplina. Tal conhecimento fornece subsídios para que a docente possa fazer escolhas com respeito ao que será ministrado na disciplina. Afinal, a trajetória prévia dos licenciandos incide sobre a formação enquanto professores e, ao mesmo tempo que soma (no sentido de eles já conhecerem práticas avaliativas de maneira concreta), pode também pautar a atuação desses professores-avaliadores com a reprodução desses formatos já conhecidos. Decorre daí a importância de aumentar o repertório de possibilidades para avaliar para que eles possam fazer escolhas conscientes – e não escolherem a forma X ou Y porque não conhecem outras opções.

164

O que dizem os estudantes?

No segundo semestre de 2022, Damacena-Dutra (2023) realizou uma coleta de dados com as discentes matriculadas na turma de Laboratório 3 e acompanhou o desenvolvimento do letramento em avaliação dos futuros professores a partir da disciplina. Além dos ganhos teórico-práticos observados pela autora (que não serão abordados neste trabalho por limitações de espaço), os próprios licenciandos conseguiram identificar contribuições advindas do curso, como relatam os participantes:

“Com certeza [a disciplina] afetou muito a visão que eu tenho agora de avaliação: tanto enquanto a aluna como futura professora... é bem diferente da que eu tinha antes. [...] É muito legal estudar e ver a visão de outros alunos também que vão ser futuros professores e de uma professora experiente... e ver também que é bem diferente do que a gente constrói durante a nossa a

nossa vida mesmo, o senso comum que a gente constrói sobre a avaliação. É uma coisa muito mais ampla e muito mais complexa de se fazer do que só for formular umas perguntas ali pro aluno responder e dar nota naquilo. [...] A visão sobre avaliação que a gente tem é visão de avaliação muito rasa, não tem transparência na maioria das vezes. Então, acho que me mostrou a minha profissão como algo profissional realmente, como algo que exige técnicas, que exige muito estudo, muita dedicação” e era o que faltava.” (10:26 pp 4–5 em Entrevista Final – Participante 1

“[...] antes disso tudo que eu já tinha visto sobre dar aula e tudo, mas era mais o processo de dar a aula, de apresentar o conteúdo *pros* alunos e nunca se falou muito de como avaliar esse conteúdo ensinando. E eu achava que era fácil (ou mais fácil pelo menos), mas não é. Principalmente a confecção dos instrumentos de avaliação eu achei bem mais difícil. [...]. Aí vendo essas outras formas, as avaliações formativas, se abriu assim um mundo de opções, né? E precisa também do feedback, né? Porque se não tiver o feedback o aluno não sabe no que que dá pra melhorar, no que errou e tudo... eu achei bem interessante. Depois que a gente sai da sala a gente fica comentando, né? Sobre as coisas que a gente aprende e também me faz pensar muito sobre como aplicar esses conceitos, como que eu deveria passar o conteúdo. Então provoca esse ciclo de reflexão, né? [...] me ajuda a refletir bastante assim, mudar alguns conceitos de como a avaliação deve ser e de como ela pode ser aplicada aos alunos, me ajudou bastante.” 9:43 p 6 em Entrevista Final – Participante 2¹

Nota-se, a partir dos depoimentos acima, que as discentes que tiveram a oportunidade de cursar Laboratório 3 reconhecem as contribuições do curso para suas trajetórias de formação profissional. Ambas as participantes mencionam que a disciplina ampliou seus conhecimentos e repertórios sobre avaliação, provocando um “ciclo de reflexão” (9:43 p 6 em Entrevista Final – Participante 2), que se constitui não apenas pelos insumos teóricos e práticos provenientes das discussões e debates no curso, mas também pelas suas experiências, “crenças e pressupostos teóricos sobre língua(gem), ensino e avaliação” (Scaramucci, 2006, p. 51). Tal processo de reflexão é essencial na formação de professores de línguas adicionais, uma vez que permite, segundo Scaramucci (2006), um aprofundamento na compreensão da complexidade do construto linguístico e, posteriormente, sua operacionalização adequada em contextos de avaliação. Nesse sentido, podemos afirmar que a disciplina

1 Os dados apresentados advêm da pesquisa de Damacena-Dutra (2023), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, e registrada sob o protocolo CAAE 57696622.0.0000.5540 no parecer de número 5.480.945.

cumprir seu papel ao buscar, por meio de momentos de reflexão e, consequentemente, de formação, capacitar futuros professores para serem sujeitos de suas próprias ações e entenderem as implicações de suas ações dentro do contexto sociocultural e da sala de aula (Tardif, 2002).

Para concluir

Nesse relato, buscamos descrever a experiência com a implementação da disciplina de Laboratório 3, componente integralmente dedicado a estudar a temática da avaliação em contexto de línguas. Consideramos que a proposta deste curso está alinhada aos trabalhos mais recentes que destacam a importância da promoção do letramento em avaliação para professores de línguas adicionais no Brasil (Scaramucci, 2016; Quevedo-Camargo, 2018; Fernandes, 2019; Fernandes; Borges-Almeida, 2021; Ismail, 2019; Quevedo-Camargo; Tonelli, 2021; Damacena; Quevedo-Camargo, 2021; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022; Moraes, 2023; Brum-Barreto, 2023; Damacena-Dutra, 2023; Pinto, 2023).

Particularmente em contextos de formação inicial, a intervenção pedagógica aqui discutida é uma das pioneiras, já que, como discutido anteriormente, cursos de graduação devotam pouca atenção à teoria e prática avaliativa, marginalizando as discussões e reflexões a respeito de avaliação (Taylor, 2009; Scaramucci, 2016; Quevedo-Camargo, 2020).

Com este relato, nosso intuito foi compartilhar o desenvolvimento e o formato do componente curricular e, simultaneamente, as lições aprendidas ao longo dos semestres em que foi ministrado, de modo que essa experiência possa servir como ponto de partida para outras propostas similares, uma vez que estamos convencidas de que um componente dessa natureza na formação inicial dos futuros professores de línguas é de extrema relevância para que possam desenvolver e empregar boas práticas avaliativas e atuar de forma mais bem informada, crítica e justa no que se refere à avaliação de línguas.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRUM-BARRETO, A. *Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

DAMACENA, M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação e formação de professores de línguas: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. *Olhares & Trilhas*, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 1054–1073, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.3.62193. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/62193> . Acesso em: 6 mai. 2024.

DAMACENA-DUTRA, M. *A construção do letramento em avaliação na formação inicial de professores de inglês: avaliação de produção oral em foco*. 2024. 180 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/47361>. Acesso em: 6 mai. 2024.

EARL, L. *Assessment as Learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Second edition. Corwin, 2013.

FERNANDES, M. N. *Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de letras espanhol: uma pesquisa-ação*. 2019. (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FERNANDES, M.; BORGES-ALMEIDA, V. *Letramento em avaliação na formação inicial de professores*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.

INBAR-LOURIE, O. Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing*, [s.l.], v. 30, n. 3, p. 301-307, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480126>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ISMAIL, D. S. D. *Contribuições de um trabalho em forma de oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas de professores de um centro de línguas do Distrito Federal*. 2019. (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MORAES, I. T., *A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada*. 2023. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade

Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

PINTO, E. C. *Letramento em avaliação na formação continuada de professoras de espanhol do ensino público*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação na BNCC: análise, reflexão e proposta para alinhamentos na sala de aula. In: KERSCH, D.; PAULINO, A.; FERNANDES, C. *Práticas de Linguagem na Educação Básica: desenvolvendo Competências a partir da BNCC*. 1. ed. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 27-46. ISBN 978-65-265-1055-1. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2024/03/EBOOK_Praticas-de-Linguagem-na-Educacao-Basica.pdf. Acesso em: 6 mai. 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. *Calidoscópio*, v. 18, n. 2, 2020.

168

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão, GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>. Acesso em: 17 nov. 2023

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. *Revista do GEL*, v. 19, n. 1, p. 223-245, 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. Contribuições de um curso EaD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças. *Revista do GEL*, v. 18, n. 1, p. 230-248, 2021.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições 162 para a linguística aplicada, educação e sociedade. In:

- G. Q. CAMARGO
M. D. DUTRA
A IMPLEMENTAÇÃO
DE UM COMPONENTE
CURRICULAR
SOBRE AVALIAÇÃO
NO CURSO DE
FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA:
*um relato de
experiência*
- JORDÃO, C. M. (Org.) *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 141-166.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Rio Grande do Sul: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002
- TAYLOR, L. Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, [s. l.], v. 29, p. 21-36, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190509090035>.
- TSAGARI, D. et al. *Handbook of assessment for language teachers*. TALE Project, 2018.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília*. Brasília, 2019. Disponível em: https://arquivos.unb.br/arquivos/20192272467558202977787ca9e441d32/PPP_Lic_LetrasIngles_Parte1_2018_VERSAO_FINAL_29abr19.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

O antes, o durante e o depois: uma proposta de formação docente crítico-reflexiva e colaborativa de licenciandas de língua inglesa em um projeto de extensão

Patrícia Helena da Silva Costa¹

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo apresentar a proposta de formação docente crítico-reflexiva e colaborativa desenvolvida no projeto de extensão “Oficina On-line de Língua Inglesa para Crianças – LICOMzinho”, que oferta aulas on-line e gratuitas de inglês a crianças de 8 a 11 anos de todo o Brasil, ministradas por alunas do curso de graduação em Letras Inglês-Literaturas de Língua Inglesa do Instituto de Letras (ILE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esta ação extensionista é um desdobramento de um projeto de extensão de ensino on-line de espanhol para crianças que tem sido desenvolvido desde 2021 na UERJ. O nome “LICOMzinho” é uma homenagem ao Projeto LICOM-PLIC (Línguas para a Comunidade), alocado no ILE, que busca promover a educação linguística de alunos/as de 18 a 60 anos com cursos de diversos idiomas. A partir de uma visão de crítico como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004) e de um processo de formação de natureza sociocultural (VYGOTSKY, 1978 [1991]; 2010a; 2010b), a proposta de educação docente para o ensino de língua inglesa para e com crianças aqui apresentada busca desenvolver, juntamente com as licenciandas participantes, um trabalho de autorreflexão e colaboração constantes, com vistas à construção de práticas pedagógicas que possam contribuir para a formação das estudantes ao longo do curso de graduação.

Palavras-chave: *educação docente crítica; ensino de língua inglesa; projeto de extensão.*

ABSTRACT:

The purpose of this article is to present a critical-reflexive and collaborative teaching education proposal developed in the extension project “Online English Language Workshop for Children – LICOMzinho”, which offers online free English workshops for children from 8 to 11 years old, given by English Language undergraduate students from the State University of Rio de Janeiro (UERJ). This project originates

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

from the extension project “Spanish for Children” that has been conducted at UERJ since 2021. The name “LICOMzinho” is in honor of “LICOM-PLIC” (Languages for the Community) Project, by means of which UERJ promotes linguistic education in different additional languages for students from 18 to 60 years old. Based on the concept of critical as a problematizing practice (PENNYCOOK, 2004) and on a sociocultural (VYGOTSKY, 1978 [1991]; 2010a; 2010b) process, the teaching education proposal for English teaching for and with children discussed in this study aims at developing a constant self-reflection and collaborative work, directed to building pedagogical practices that may contribute to the undergraduate students’ academic development during their degree program.

Keywords: *critical teaching education; English language teaching; extension project.*

Diante da crescente expansão do ensino de línguas adicionais para crianças na Educação Básica, haja vista, por exemplo, o contexto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), cuja oferta de ensino de inglês nos anos iniciais do Fundamental ocorre desde 2010. Essa oferta vem sendo ampliada por meio da implementação de um programa de escolas bilíngues que, além da língua inglesa, também ofertam espanhol, francês e alemão. Nesse cenário, é fundamental que as universidades discutam a atuação profissional do docente de língua adicional para crianças, fornecendo subsídios para sua formação e acompanhando as atuais demandas da sociedade.

É neste contexto que se insere o projeto de extensão “Oficina On-line de Língua Inglesa para Crianças – LICOMzinho”, por mim coordenado, que oferta aulas on-line e gratuitas de inglês a crianças de 8 a 11 anos de todo o Brasil, ministradas por alunas do curso de graduação em Letras Inglês-Literaturas de Língua Inglesa do Instituto de Letras (ILE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Esta ação é um desdobramento do projeto de extensão “Oficina de Espanhol para Crianças”, iniciado em 2015, sob a coordenação do Prof. Dr. Rodrigo da Silva Campos, Professor Adjunto de Espanhol do Departamento de Letras Neolatinas (LNEO) do ILE da UERJ. De 2015 a 2019, a “Oficina de Espanhol” ocorreu presencialmente no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Com a pandemia de covid-19 em 2020 e o consequente cancelamento das aulas decretado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, o projeto teve seu funcionamento interrompido, uma vez que não foi possível ter acesso aos alunos do CAp-UERJ para fazer qualquer ação, ainda que on-line.

Em 2021, o projeto foi retomado de forma on-line e passou a se chamar “Oficina On-line de Espanhol para Crianças”, com oferta de ensino on-line de espanhol para crianças de 8 a 11 anos de todo o Brasil. Em 2023 o projeto se expandiu e se tornou a “Oficina On-line de Línguas Adicionais para Crianças — LICOMzinho”², cuja oferta engloba, além do ensino de espanhol, o ensino de alemão, francês, grego moderno, inglês e italiano³. O nome “LICOMzinho” é uma homenagem ao Projeto LICOM-PLIC (Línguas para a Comunidade), alocado no ILE, que busca promover a educação linguística de alunos/as de 18 a 60 anos com cursos de diversos idiomas.

Além de expandir a educação linguística de crianças de 8 a 11 anos de todo o país por meio de aulas de línguas adicionais on-line, o projeto tem como objetivo proporcionar aos/as licenciandos/as de Letras do ILE/UERJ a oportunidade de planejar, elaborar materiais didáticos e ministrar aulas em oficinas de línguas adicionais para crianças em ambiente virtual. Ao contar com a participação de graduandos/as, o projeto se configura como uma oportunidade de formação pedagógica para os/as licenciandos/as envolvidos/as, dentro do contexto do ensino de línguas adicionais na e para a infância.

Neste artigo abordo, especificamente, o trabalho de formação desenvolvido com três licenciandas do curso de graduação em Letras Inglês-Literaturas de Língua Inglesa da UERJ que atuam, voluntariamente, como docentes nas oficinas on-line de inglês. Início com a estrutura do LICOMzinho Língua Inglesa; em seguida, apresento a perspectiva significativa e crítica de ensino de inglês que orienta o projeto para, então, discutir a proposta crítico-reflexiva e colaborativa de educação docente para o ensino de língua adicional para crianças desenvolvida com as licenciandas participantes.

2 Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas em nossa rede social, por meio do *Instagram* @licomzinho.uerj.

3 Integram o projeto o Prof. Dr. Rodrigo Campos (coordenador geral e coordenador de espanhol), a Profa. Dra. Poliana Coeli (coordenadora de alemão), o Prof. Dr. Pedro Armando (coordenador de francês), a Profa. Dra. Dulcileide Braga (coordenadora de grego moderno) e a Profa. Dra. Julia Scamparini (coordenadora de italiano), todos/as docentes efetivos/as da UERJ.

2. Por dentro do LICOMzinho Língua Inglesa

2.1 Estrutura e organização

Sendo um projeto de extensão, as oficinas on-line de língua inglesa do LICOMzinho impactam a comunidade interna e externa da UERJ. Falo, portanto, da contribuição para a formação das licenciandas como professoras de inglês e da oferta gratuita de ensino de língua inglesa para crianças de 8 a 11 anos de diferentes localidades do Rio de Janeiro e de outros estados. Para a realização do projeto, as oficinas on-line ocorrem por meio do aplicativo *Google Meet* e são organizadas em seis turmas divididas nos seguintes dias e horários⁴: Turma 1 – segundas e quartas, das 16h às 17h; Turma 2 – segundas e quartas, das 17h às 18h; Turma 3 – terças e quintas, das 14h às 15h; Turma 4 – terças e quintas, das 15h às 16h; Turma 5 – terças e quintas, das 16h às 17h; Turma 6 – terças e quintas, das 17h às 18h.

Neste primeiro período de implementação do projeto, que coincidiu com o segundo semestre letivo de 2023 da UERJ, as oficinas iniciaram em 15 de agosto de 2023 e foram finalizadas em 14 de dezembro de 2023⁵. Cada turma é composta por 15 crianças de 8 a 11 anos de diferentes localidades do país, totalizando o número de 90 crianças atendidas pelo projeto.

Para a condução das oficinas, o projeto conta com três licenciandas do curso de graduação em Letras Inglês-Literaturas de Língua Inglesa que foram selecionadas em uma entrevista on-line realizada em julho de 2023 dentro de um grupo de 15 alunas que se interessaram em atuar no projeto como voluntárias. Após o processo seletivo, a equipe de professoras foi formada por duas estudantes do terceiro período e uma do quinto período, sendo cada licencianda responsável por duas turmas⁶. Integrando a equipe que implementa o projeto, atuo como coordenadora e orientadora das docentes em formação.

A fim de planejar e refletir sobre as oficinas de forma colaborativa, reservamos as sextas-feiras das 16h às 18h para as reuniões on-line de orientação e compartilhamento de experiências. É também às sextas-feiras que ocorrem, uma vez ao mês das 14h às 16h, encontros formativos com a participação de coordenadores/as e licenciandos/as de todas as línguas adicionais que compõem do LICOMzinho. Nesses encontros, os/as coordenadores/as e demais professores/as-pesquisadores/as convidados/as realizam palestras acerca de assuntos pertinentes ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais para e com crianças tais como concepções sobre infância(s), elaboração de

4 Distribuição de turmas referente ao segundo semestre letivo de 2023, primeiro período de implementação do projeto. Os dias e horários das oficinas são organizados de acordo com a disponibilidade dos/as graduandos/as.

5 As oficinas estavam em andamento durante a elaboração do artigo.

6 Neste primeiro período de implementação do projeto as licenciandas atuaram como voluntárias. Até a submissão deste artigo, o resultado da solicitação de bolsas ainda não havia sido divulgado pelo Departamento de Extensão da UERJ.

materiais didáticos e uso de tecnologias para o ensino de línguas. Antes do início das oficinas, a secretaria⁷ e os/as coordenadores/as também se reúnem às sextas-feiras a partir das 14h para tratar de questões burocráticas do projeto como, por exemplo, divulgação, período de inscrições, perspectivas de bolsas, disponibilidade dos/as graduandos/as, quantitativo de turmas, levantamento de problemas e soluções.

Além de questões de ordem administrativa, procuramos tecer diálogos a respeito da possibilidade da criação de uma disciplina de formação de professores/as para o ensino de línguas adicionais para e com crianças, proposta esta que passa a ser vislumbrada a partir da Inserção Curricular da Extensão, por meio da inclusão de atividades de extensão como componente curricular obrigatório nos cursos de graduação da UERJ. Nosso objetivo, enquanto coordenadores/as do LICOMzinho, é dar continuidade aos diálogos iniciados a fim de materializar e estruturar uma proposta em conformidade com a Deliberação N° 04/2023⁸, que rege o processo de integralização da Extensão na UERJ.

Conhecida a estrutura e organização do projeto, cabe discorrer sobre os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a visão de ensino de língua inglesa desta ação de extensão.

2.2 Ensino significativo e crítico de língua inglesa para e com crianças

A proposta de educação docente desenvolvida no projeto de extensão está intrinsicamente ligada à perspectiva de ensino de língua inglesa que orienta as oficinas on-line. Sendo assim, antes de apresentar a proposta em si, me debruço sob as concepções de língua(gem) e de ensino e aprendizagem que embasam o trabalho realizado pelas licenciandas.

Propondo-se a contribuir para a educação linguística das crianças participantes, o LICOMzinho Língua Inglesa compreende que a habilidade linguística é parte fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e crítico dos indivíduos. Neste sentido, o projeto de extensão defende a significância social da oferta de ensino de inglês e de sua inserção na vida das crianças.

Assim, aprender uma LE no início da vida, nos dias de hoje, não significa, necessária e exclusivamente, dar início a um processo de preparação do aprendiz para a vida adulta — como sugerem

7 A secretaria do LICOMzinho, formada por duas bolsistas licenciandas do curso de Letras Português-Espanhol da UERJ, atua na parte administrativa do projeto e na comunicação com os/as responsáveis das crianças. É também responsabilidade da secretaria a gerência do *Instagram* do projeto. Soma-se a isso o fato de a secretaria estar em constante contato com o coordenador geral, com os/as demais coordenadores/as e com os/as licenciandos/as participantes.

8 Documento disponível em: <https://www.depext.uerj.br/wp-content/uploads/2023/07/DELIBERACAO-No-04-2023-Deliberacao-Insercao-Curricular-da-Extensao.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

os responsáveis pela educação escolar. Ofertar uma LE às crianças contemporâneas significa garantir-lhes espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo enquanto criança (...). É deixar de olhar exclusivamente para o futuro ou para o passado e começar a considerar a criança-aluno em sua existência presente. É valorizar o momento com suas singularidades. (COLOMBO; CONSOLO, 2016, p. 49)⁹

Arelado a uma ressignificação da infância na sociedade pós-moderna, o LICOMzinho Língua Inglesa compreende a criança como criança, entendendo-a como um sujeito cuja formação se dá no decorrer das interações com seus/suas interlocutores/as, sejam eles/elas professores/as, integrantes do contexto familiar ou outras crianças. Portanto, o ensino de inglês traduz-se na promoção de práticas significativas (COSTA, 2022), isto é, a partir de temas que sejam familiares às crianças, que dialoguem com as práticas sociais nas quais elas se engajam para que, assim, o aprendizado da língua adicional faça sentido para elas.

Por meio de práticas significativas (COSTA, 2022), as oficinas on-line do LICOMzinho promovem um ensino de inglês não apenas *para* crianças, como um público-alvo a ser atendido, mas também *com* crianças, ao incluir suas singularidades enquanto sujeitos situados sócio-historicamente. Falo, portanto, de um ensino que considera as práticas sociais nas quais as crianças se engajam tais como as que tomam parte, por exemplo, em casa, na escola, nas brincadeiras, nas festas, entre as crianças e seus familiares, seus/suas amigos/as, seus/suas professores/as demais adultos e crianças. Deste modo, ao entender que a interação social está presente em todas as esferas da atividade humana, parte-se do princípio de que ela também faz parte dos processos de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional. Sendo assim, as oficinas on-line de língua inglesa filiam-se a uma visão de ensino e aprendizagem de caráter sociocultural (VYGOTSKY, 1978 [1991]; 2010a; 2010b).

Segundo a teoria vygotskyana, as interações sociais são fundamentais no desenvolvimento cognitivo da criança, no sentido de que certas categorias de funções mentais superiores como, por exemplo, atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual e emoções complexas, não se constituiriam no processo de desenvolvimento sem o papel construtivo das interações sociais.

Fundamental para a construção das interações sociais é o papel constitutivo da língua(gem). É na e pela língua(gem) que ocorrem as interações entre os sujeitos. Nas práticas sociais nas quais as crianças se engajam diversos são os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1979 [1997]) orais e escritos

9 LE (Língua Estrangeira).

que emanam destas práticas e que são veiculados na e pela língua(gem). São textos que circulam nos contextos dos quais as crianças participam ou podem vir a participar. Dada a diversidade de esferas da atividade humana, os textos produzidos na e pela língua(gem) incluem elementos verbais e/ou não-verbais que demandam o repensar de concepções mais tradicionais sobre práticas de leitura e escrita, nas quais a linguagem é entendida como sinônimo de decodificação de significados apenas. Neste sentido, faz-se necessário adotar visões que abarquem, por exemplo, as rápidas mudanças que ocorrem nas mídias de comunicação, cada vez mais multisemiotizadas, em decorrência das transformações da contemporaneidade e do mundo pós-moderno (FRIDMAN, 2000; HALL, 2005 [1992]).

Diante do exposto, o ensino de inglês para e com crianças requer pensar a partir de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2015), isto é, a partir de dois aspectos da multiplicidade textual: a diversidade social e a multimodalidade.

Por diversidade social entende-se a variabilidade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou domínios específicos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2015). Os textos variam enormemente dependendo de aspectos como a experiência de vida, o assunto em questão, o domínio disciplinar, a área de trabalho, o conhecimento específico, o setor cultural, as identidades de gênero. Estas variantes têm se tornado cada vez mais significantes para as formas com as quais interagimos em nossas vidas cotidianas, para as formas em que participamos na construção de significados.

No que diz respeito à multimodalidade, cabe reconhecer que a escrita já foi considerada a principal forma de construção de significado. Nos dias de hoje, entretanto, modos escritos de significação podem ser complementados, por exemplo, por gravações ou transmissões de significados orais, visuais, auditivos, gestuais e outros. Sendo assim, Cope e Kalantzis (2000; 2015) sinalizam o fato de ser indispensável conceber a pedagogia de letramento para além da educação alfabética. Desta forma, torna-se urgente que em ambientes de aprendizagem habilidades tradicionais de leitura e escrita sejam suplementadas com modos de construção de significados multimodais.

Considerando-se a multiplicidade cultural e semiótica que permeia as práticas sociais, torna-se crucial a problematização dos discursos com os quais as crianças se engajam. Deste modo, a proposta de ensino de inglês para e com crianças desenvolvida no LICOMzinho entende a aprendizagem da língua adicional não apenas como o conhecimento de estruturas linguísticas, mas também como a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, por meio de práticas de letramento crítico que se configuram como a possibilidade de problematizar relações ideológicas e de poder cristalizadas, enfatizando “as representações e as análises a respeito de diferenças, tais

como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

Trata-se de um processo simultâneo de leitura de texto e leitura de mundo. O LC refere-se às formas de olhar o texto, seja escrito, visual, oral ou hipertexto para questionar e desafiar as atitudes, os valores e as crenças de que se lançam mão no processo interpretativo de construção de sentidos. (EDMUNDO, 2013, p. 77)¹⁰

No âmbito do LICOMzinho Língua Inglesa, o letramento crítico é concebido como um ato político, uma prática problematizadora caracterizada por lançar um olhar cético para ideias e noções que, por não serem questionadas, se tornaram naturalizadas (PENNYCOOK, 2004). Busca-se o constante questionamento dos discursos existentes, a fim de compreender suas causas e múltiplas consequências. O sentido de crítico ao qual me refiro “considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência (...). Mais do que buscar verdades, ser crítico, nessa perspectiva, implica buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam” (TILIO, 2017, p. 23 e 24).

Ao inserir o LICOMzinho Língua Inglesa em uma perspectiva crítica (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017), situo as oficinas on-line que compõem o projeto de extensão em um campo de trabalho comprometido com uma concepção de linguagem como parte fundamental da construção das crianças como sujeitos sócio-historicamente situados que, ao interagirem com outros sujeitos igualmente situados, têm suas palavras e consciência formadas e transformadas pelas palavras alheias, num constante elo enunciativo permeado por diferentes valores e entendimentos de mundo.

Esse caráter formativo presente nas oficinas on-line de inglês encontra respaldo na visão de ensino e aprendizagem de língua inglesa defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC. Ainda que o documento não contemple o ensino de língua inglesa nos anos iniciais da Educação Básica, é possível encontrarmos um diálogo com a proposta de extensão aqui apresentada, uma vez que, de acordo com a BNCC,

[a]prender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades

10 LC (Letramento Crítico).

Considerando-se que o LICOMzinho Língua Inglesa compreende a criança no aqui e agora, situada sócio-historicamente, a partir de suas singularidades, o caráter formativo do projeto abarca um processo que não se inicia apenas nos anos finais do Fundamental, contexto no qual a proposta de ensino e aprendizagem de inglês está inserida na BNCC. Sendo assim, é possível associar essa visão ao projeto de extensão como um todo, isto é, a todas as línguas adicionais ofertadas: espanhol, alemão, francês, grego moderno, inglês e italiano. Verifica-se, inclusive, que a proposta de educação linguística consciente e crítica inscrita na Base mantém-se quando, no trecho citado anteriormente, o termo “língua inglesa” é substituído por “língua adicional”. Deste modo, pode-se dizer que “Aprender **uma língua adicional** propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, (...)” (BRASIL, 2018, p. 241). Ainda no mesmo excerto, caberia dizer que “(...) o estudo **de uma língua adicional** pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, (...)” (BRASIL, 2018, p. 241)¹¹.

Diante do exposto, é compreensível que este posicionamento crítico-reflexivo se estenda à proposta de educação docente desenvolvida com as licenciandas atuantes no projeto, conforme discutido a seguir.

3. A proposta de formação docente crítico-reflexiva e colaborativa do LICOMzinho Língua Inglesa: o antes, o durante e o depois

Ainda que as reuniões de planejamento, orientação e troca de experiências estejam reservadas às sextas-feiras, após a realização das oficinas, o desenho das oficinas foi iniciado logo após a seleção das voluntárias, ao final do primeiro semestre letivo de 2023 da UERJ. Em 14 de julho do referido ano, realizou-se o primeiro encontro geral com os/as licenciandos/as e coordenadores/as de todas as línguas adicionais que compõem o LICOMzinho, no qual além de tratarmos de aspectos burocráticos como, por exemplo, as orientações para o acesso às salas virtuais, também tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelos/as licenciandos/as das oficinas on-line de espanhol. Neste momento, já foi possível vislumbrar o perfil do trabalho a ser implementado pelas demais línguas adicionais a partir do que foi compartilhado conosco pela equipe de espanhol.

11 Alterações e negritos da autora.

Dos dias 15 a 28 de julho de 2023 iniciei, oficialmente, o planejamento das oficinas de língua inglesa, juntamente com as voluntárias selecionadas. A fim de discutir com as licenciandas a respeito das concepções de língua(gem) e de ensino e aprendizagem pensadas para o projeto, solicitei a leitura de dois textos que se alinham com o posicionamento de um ensino crítico de língua inglesa. Iniciamos as discussões pelo “Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRITISH COUNCIL, 2022). Resultado da parceria entre o British Council e o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE) da Universidade Estadual de Londrina, a publicação, destinada a todos/as os/as envolvidos/as nos anos iniciais da Educação Básica, tais como elaboradores/as de diretrizes e políticas, gestores/as locais e regionais, professores/as e a comunidade em geral, tem como objetivo promover uma discussão teoricamente embasada sobre o ensino de inglês para crianças e apontar possíveis encaminhamentos para as decisões de implementação da língua inglesa para crianças em estados e municípios, de forma a iluminar a necessidade de se pensar um documento orientador a nível nacional.

O Documento-base explicita seu comprometimento com uma perspectiva crítica de ensino de inglês ao afirmar que o seu propósito é “promover uma educação linguística crítica, que vá além do tradicional ensino descontextualizado de palavras e da abordagem colonizadora, ainda muito presente nas práticas observadas nesse contexto” (BRITISH COUNCIL, 2022, p. 9). Neste sentido, o Documento alinha-se ao projeto de extensão, pois parte do princípio de que a inserção da língua inglesa nos anos iniciais da Educação Básica está intrinsecamente ligada à oportunidade de desenvolvimento da cidadania da criança, “oferecendo-lhe condições de agir e transformar sua realidade histórica, social e cultural através de uma educação linguística crítica” (BRITISH COUNCIL, 2022, p. 13).

Um exemplo de materialização deste viés crítico pode ser encontrado no artigo “Desenvolvendo letramento crítico em aulas de inglês para o Ensino Fundamental I: o ensino crítico de inglês como língua estrangeira para crianças” (COSTA, 2020), que foi o segundo texto discutido no grupo. Neste trabalho, trago uma proposta de prática de letramento crítico que desenvolvi em aulas de inglês com alunos/as do 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município do Rio de Janeiro no ano letivo de 2016, durante o período em que atuei como professora de língua inglesa da SME-RJ, contexto do qual fiz parte de julho de 2011 a fevereiro de 2023. Partindo de uma concepção de crítico como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004), as atividades desenvolvidas são situadas em um *reality show* de talentos da televisão australiana chamado *Australia's Got Talent* no qual um dos episódios apresenta um menino de 14 anos cantando a música *I have*

nothing, interpretada pela cantora *Whitney Houston*. Além de explorar as características do gênero discursivo “show de talentos”, propus que os/as estudantes desenvolvessem a habilidade “Inferir informações sobre as suas habilidades e as do outro, a partir de perguntas e respostas”, sugerida no Currículo Carioca de Língua Inglesa (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 34)¹². Antes de assistirem ao participante no show de talentos, os/as alunos/as compartilharam suas crenças a respeito do tipo de música que esperavam que fosse apresentada por ele. As inferências feitas pelos/as estudantes forneceram subsídios para discussões acerca das leituras de mundo da turma e dos fatores que levaram as crianças a construir determinadas afirmações sobre o participante com base em sua idade, aparência física e outras pistas trazidas pelo programa de TV como, por exemplo, uma música do cantor *Justin Bieber* que tocava ao fundo quando o participante entrou no palco.

Orientadas pelas leituras e discussões realizadas, definimos os eixos temáticos organizadores das oficinas on-line do LICOMzinho Língua Inglesa, a saber: Falar sobre si (apresentações, saudações, preferências, emoções), Meu lugar (casa, família, animais de estimação, escola) e Meu lugar no mundo (inglês ao meu redor, inglês no mundo, “Where are you from?”). Ao construirmos esses temas, pensamos em práticas significativas (COSTA, 2022) que dialogassem com o mundo infanto-juvenil e que nos possibilitassem situar o ensino de inglês a partir de situações que pudessem engajar as crianças ao longo do processo de aprendizagem.

Após o início das oficinas, em 15 de agosto de 2023, o processo de educação docente passou a ser constituído por três momentos: o antes, o durante e o depois. O “antes” destina-se a planejar as oficinas da semana subsequente com base nos eixos temáticos estabelecidos e nos relatos das licenciandas sobre o andamento das oficinas. Também faz parte deste momento a pesquisa e elaboração de materiais didáticos e atividades a serem utilizados. Essa produção ocorre de forma on-line na plataforma *Canva*¹³, compartilhada entre todas nós, na qual as licenciandas dividem a pesquisa e elaboração entre si para construir os materiais e atividades. Assim, todo o processo de criação é acompanhado por mim e pelas voluntárias. Para facilitar a comunicação da equipe, trocamos mensagens em nosso grupo de *WhatsApp*.

Um dos desafios dessa etapa é conciliar o trabalho de planejamento das oficinas e elaboração de materiais didáticos e as demais atividades acadêmicas das graduandas. Decidimos, em grupo, que a divisão de tarefas

12 Em 2016, essa habilidade era sugerida para o 3º ano do ensino fundamental, conforme as Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa (RIO DE JANEIRO, 2012). Após a reformulação do documento, que passou a se chamar Currículo Carioca de Língua Inglesa (RIO DE JANEIRO, 2020), a habilidade passou a ser prevista para o 5º ano do ensino fundamental.

13 “Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível on-line e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Canva>. Acesso em: 11 nov. 2023.

entre as três licenciandas seria fundamental. Sendo assim, as oficinas, que ocorrem duas vezes por semana em cada turma, ainda que preparadas e revisadas colaborativamente pelas três, são destinadas, individualmente, para cada uma das alunas. Tal organização é flexível e aberta a negociações, de modo a não sobrecarregar nenhuma das graduandas, especialmente durante os dias de avaliações das disciplinas que estão cursando.

Ao compreender que a elaboração de materiais e atividades não é um processo com um fim em si mesmo, o “durante”, momento da formação docente que engloba a realização das oficinas on-line de inglês, também inclui possíveis alterações e adaptações do que é produzido. Isso se deve ao fato de que todos os materiais elaborados somente tomam vida ao serem utilizados com as crianças e, sendo assim, estão propícios a mudanças. Neste sentido, o posicionamento crítico-reflexivo não se restringe apenas ao ensino da língua adicional, uma vez que desenvolvo junto com as licenciandas um constante movimento de (re)construção e (re)formulação de suas práticas ao longo da implementação das oficinas.

O referido movimento de (re)construção e (re)formulação se mostra um importante aliado no que diz respeito aos ajustes que são realizados no decorrer das oficinas. Parte integrante de um processo crítico-reflexivo e colaborativo de formação docente é a compreensão de que é apenas durante a utilização dos materiais e atividades é que se constrói a noção de tempo necessário para o desenvolvimento da oficinas. Neste sentido, no primeiro mês de realização do projeto foi possível entender a dinâmica de cada turma e, assim, ajustar a proporção de conteúdos trabalhados em cada oficina, partindo-se do princípio de que não esperamos que todas as turmas cheguem a um mesmo ponto em termos de conclusão de atividades. Esse posicionamento se deve justamente pelo fato de o LICOMzinho não ser um curso de idiomas estruturado em níveis, muito menos em uma aula nos moldes escolares, caracterizada por avaliações formais e conteúdos programáticos divididos em bimestres letivos, por exemplo.

Vê-se, portanto, um espaço de formação que propicia o desenvolvimento das competências gerais docentes, segundo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019)¹⁴, de agora em diante BNC-Formação. A esse respeito, destaco a competência

14 O documento, elaborado em 2018, visa a ser implementado em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Tendo como referência a implantação da BNCC da Educação Básica, a BNC-Formação é composta por competências gerais docentes e por competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, sendo as competências específicas estruturadas em três dimensões fundamentais as quais, interdependentes e não-hierarquizadas, se integram e se complementam na ação docente. Essas dimensões são: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Adaptado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 mai. 2024.

a seguir, a qual traduz o movimento de (re)construção e (re)formulação discutido no parágrafo anterior.

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019, p. 13)

Traço, aqui, um paralelo com a Linguística Aplicada Crítica que, de acordo com Pennycook (2004), ao configurar-se como uma prática problematizadora, caracteriza-se por um constante questionamento de seu próprio conhecimento. Sendo assim, torna-se imprescindível

manter um maior sentido de humildade e de diferença e levantar questões sobre os limites do seu próprio saber. Esta posição autorreflexiva também sugere que a Linguística Aplicada Crítica não está preocupada com a produção de uma nova ortodoxia, com a prescrição de novos modelos e procedimentos para fazer Linguística Aplicada. Em vez disso, está preocupada em criar uma série de novos e difíceis questionamentos sobre ética, política e conhecimento. (PENNYCOOK, 2004, p. 800)¹⁵

O “durante” também é composto pelas observações das oficinas online, em tempo real ou através das gravações, por parte da coordenadora e das licenciandas que, quando possível, participam sincronicamente das oficinas umas das outras. Os comentários e relatos de experiência sobre o andamento das oficinas acontecem nas reuniões de orientação e planejamento, o que contribui para a elaboração de materiais e atividades. Dentre os relatos, questões relativas ao uso da língua portuguesa durante as oficinas e ao comportamento das crianças são recorrentemente discutidas.

Sobre o primeiro ponto, as graduandas e eu formulamos estratégias para auxiliar as crianças a utilizarem a língua de aprendizagem o máximo de tempo possível, sem proibir o uso da língua portuguesa quando necessário. As estratégias compreendem o ensino de “expressões de sala de aula” tais como “*Listen! Pay attention! How do you say...in English? Can you repeat, please? Sorry, I’m late!*” (“Ouçam! Prestem atenção! Como se diz...em inglês? Pode

15 Tradução de Tilio (2017) para “A postmodern-problematizing stance, however, needs to maintain a greater sense of humility and difference, and to raise questions about the limits of its own knowing. This self-reflexive position also suggests that critical applied linguistics is not concerned with producing itself as a new orthodoxy, with prescribing new models and procedures for doing applied linguistics. Rather it is concerned with raising a host of new and difficult questions about knowledge, politics, and ethics” (PENNYCOOK, 2004, p. 800).

repetir, por favor? Desculpe, estou atrasado/a!”, respectivamente) *Mics on/off, please! Cameras on, please!* (“Microfones ligados/desligados, por favor! Câmeras ligadas, por favor!”, respectivamente), sendo essas duas últimas expressões específicas para espaços virtuais. Além disso, as instruções para a realização das atividades são fornecidas em inglês através de frases curtas, diretas e objetivas, frases essas que são moduladas com as licenciandas para exemplificar como proceder nas oficinas.

O segundo ponto de atenção discutido nas reuniões de orientação diz respeito ao comportamento das crianças. A fim de evitar conflitos e contornar situações que possam vir a acontecer, formulamos “combinados” que foram apresentados às crianças na primeira semana de oficinas e retomadas no decorrer do processo, conforme a necessidade. Os “combinados” incluem determinadas “regras” como, por exemplo, *“Be punctual! Raise your hand! Respect your colleagues!”* (“Seja pontual! Levante a mão! Respeite seus colegas!”, respectivamente). Tanto as “expressões de sala de aula” quanto os “combinados” são trabalhados em inglês, com a ajuda de imagens e reproduzidos oralmente pelas crianças. Interessante pontuar que ainda que o LICOMzinho não seja uma “aula” de inglês, também faz parte do nosso processo a inclusão de estratégias características de uma sala de aula presencial.

Aqui também é possível traçar um diálogo com a BNC-Formação (Brasil, 2019), visto que a proposta crítico-reflexiva e colaborativa de formação docente do LICOMzinho Língua Inglesa abarca diferentes procedimentos pedagógicos com base nas características das turmas e nos objetivos das oficinas. Ressalta-se, portanto, um olhar investigador e comprometido com o desenvolvimento de práticas docentes adequadas e em constante (re)construção, voltadas a “Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (BRASIL, 2019, p.13).

Outro exemplo desse movimento está na iniciativa das próprias licenciandas em observar as oficinas uma das outras, postura essa que enriquece ainda mais a proposta de educação docente do projeto de extensão, visto que o papel de “orientadora” passa a ser exercido não apenas por mim, coordenadora do projeto, mas também por elas. Assim, a figura de par mais experiente é compartilhada entre todas nós, a partir do meu olhar como coordenadora, que atuou como professora de inglês para e com crianças durante 11 anos na SME-RJ, e do olhar das voluntárias responsáveis pela condução das oficinas on-line e pela elaboração dos materiais e que estão diretamente em contato com as crianças participantes.

Nota-se que o processo de formação docente das licenciandas desenvolvido no projeto de extensão possui um caráter sociocultural e colaborativo, pois ao considerar que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram

na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1978 [1991], p. 59) e, fazendo um paralelo com as interações promovidas pelas voluntárias, considera-se que as licenciandas também aprendem ao participar das oficinas umas das outras, ao comentar sobre o trabalho umas das outras, em um ambiente colaborativo que promove a autorreflexão e a construção coletiva de conhecimento a respeito do ensino de língua inglesa para e com crianças.

Em seguida, chega-se ao “depois” do processo de educação docente, que também acontece nas reuniões semanais. Por meio dos relatos sobre o andamento das oficinas no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades e da responsividade das crianças, retomamos ao “antes” e damos continuidade ao planejamento das oficinas e às pesquisas para a elaboração dos materiais.

O que se busca no “depois” é

[e]xercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019, p. 13)

Pensando-se no processo formativo docente como um todo, o que se vê é um movimento em espiral no qual os momentos antes, durante e depois ocorrem de maneira simultânea e ininterrupta, se encontrando e sendo retomados ao longo da implementação do projeto de extensão.

4. Considerações nada finais

Para além de uma ação extensionista, a proposta de educação docente crítico-reflexiva e colaborativa do projeto “Oficina On-line de Língua Inglesa para Crianças — LICOMzinho” contribui para a difusão de novos conhecimentos e metodologias no âmbito da formação de professores de línguas adicionais para e com crianças. Os momentos antes, durante e depois, ao se traduzirem em processos de planejamento-ação-observação-replanejamento-reflexão, lançam um olhar problematizador à formação das licenciandas como docentes de língua inglesa.

Considerando-se as demandas existentes acerca da oferta de ensino de línguas adicionais nos anos iniciais da Educação Básica, demandas essas que, dentre outros aspectos, envolvem, por exemplo, a implementação de políticas públicas e a elaboração de documentos orientadores a nível nacional, a proposta desenvolvida neste projeto de extensão traz para o centro da discussão a participação das universidades brasileiras no tocante à formação

dos/as licenciandos/as dos cursos de Letras. Dessa forma, pretende-se que os desdobramentos advindos do presente projeto de extensão, por meio de estudos e pesquisas, possam oferecer subsídios para o desenvolvimento de propostas que sejam integralizadas ao currículo das universidades ao longo da formação de graduandos/as.

Vislumbra-se, portanto, que a proposta de educação docente crítico-reflexiva e colaborativa do projeto extrapole a tríade ensino-pesquisa-extensão por meio de uma construção de conhecimentos que pense a formação de licenciandos/as dos cursos de Letras como um processo atento ao crescimento exponencial da oferta de ensino de línguas adicionais na infância.

COSTA, Patrícia Helena da Silva. Desenvolvendo letramento crítico em aulas de inglês para o Ensino Fundamental I: o ensino crítico de inglês como língua estrangeira para crianças. Raído, Dourados, v. 14, n. 36, p. 233-251, set./dez. 2020.

COSTA, Patrícia Helena da Silva. Promovendo práticas significativas: uma proposta de material didático para o ensino de língua inglesa para crianças. Curitiba: Appris, 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [1997] Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006, p.87-156. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRITISH COUNCIL. Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: British Council Brasil, 2022. Disponível em: https://www.inglesnasescolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes_Ingles_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

COLOMBO, Camila Sthéfanie; CONSOLO, Douglas Altamiro. O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. USA: Palgrave Macmillan, 2015.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. O ensino de LI na Educação Básica. In: EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública - planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas: Pontes, 2013, p. 43-78.

FRIDMAN, Luis Carlos. Vitalidade ou irrelevância de um debate. In: FRIDMAN, Luis Carlos *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 9-21.

HALL, Stuart. [1992] O caráter da mudança na modernidade tardia. In: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 14-17.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Applied linguistics. In: DAVIES, Alan.; ELDER, Catherine. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, p. 784-807.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. *Currículo Carioca 2020 - Língua Inglesa*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268549/LINGUAINGLESA.pdf>. Acesso em 11 nov. 2023.

ROGÉRIO, Tilio. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo de.; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017, p. 19-31.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. [1991] *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a, p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

A ESCRITA DA HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA: UMA NOTA METODOLÓGICA¹

Pierre Swiggers²

Tradução do inglês feita por:

Fábio Albert Mesquita³

Mariana Maris⁴

Francisco Eduardo Vieira⁵

Os anos 1970 testemunharam um notável interesse pela história da linguística. Dentre as contribuições mais importantes, cumpre mencionar Hymes (1974)⁶, Sebeok (1975)⁷, Parret (1976)⁸ e Koerner (1978). Em três resenhas, discuti os princípios metodológicos subjacentes a esses três últimos trabalhos (cf. SWIGGERS, 1980a, 1980b, 1980c); nessas resenhas, formulei uma série de observações críticas e comentários epistemológicos.

O objetivo da presente nota é levantar e discutir uma questão fundamental e propor algumas reflexões a esse respeito. A questão é a seguinte: escrever a história da linguística pode ser mais do que acumular “fatos na história das ciências da linguagem”? Ou, em outras palavras, é possível o historiógrafo da linguística ir além da escrita de uma mera crônica (para a distinção entre “história” e “crônica”, cf. COLLINGWOOD, 1946, p. 202-203)?

Penso que a resposta para essa questão deve ser positiva: assim como um linguista descritivo tenta propor um tratamento estrutural organizado (uma das *possíveis reestruturações*) de uma dada língua, o historiógrafo da linguística deve tentar fornecer um quadro perspicaz da história da linguística. Tal historiografia, é claro, requer um *modelo* a partir do qual a história de uma disciplina possa ser organizada. O modelo tem valor aplicativo-instrumental e cumpre uma função cognitiva: nos ajuda a distinguir algumas diretrizes na história da linguística, além

1 Tradução portuguesa de: SWIGGERS, P. The History Writing of Linguistics: A Methodological Note. *General Linguistics*, n. 21, 1981, p. 11-16. A versão original em inglês foi revisada, corrigida e (bibliograficamente) atualizada pelo autor. A esta tradução, o autor acrescentou um *postscriptum* e autorizou sua publicação.

2 Flemish Fund for Scientific Research.

3 Universidade Federal da Paraíba.

4 Universidade Federal da Paraíba.

5 Universidade Federal da Paraíba.

6 O volume é uma coleção de trabalhos apresentados em simpósios sediados na Áustria (1964) e em Chicago (1968). Resenhas: R. H. Robins em *Historiographia Linguistica*, v. 2, n. 2, 1975, p. 244-249; e P. Salmon e V. Salmon em *Language*, v. 52, n. 2, 1976, p. 499-502.

7 Trata-se do volume 13 (em dois tomos) da série “Current Trends in Linguistics”. Resenhas: P. Flobert no *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, n. 72, 1977, p. 75-77; N. Collinge em *Language*, v. 55, n. 1, 1979, p. 207-211; P. Matthews no *Journal of Linguistics*, v. 14, n. 1, 1978, p. 118-122.

8 Resenha extensa desta coleção de trinta e cinco artigos: Arens (1977) em *Historiographia Linguistica*, v. 4, n. 3, 1977, p. 319-382.

de ser um meio para compreender a evolução da pesquisa linguística e para divulgar esses conhecimentos.

Na década de 1970, vários historiógrafos da linguística apelaram para os conceitos kuhnianos de “paradigma” e “revolução”⁹ (cf. KUHN, 1962)¹⁰, aplicando-os à história da linguística. A adequação do modelo de Kuhn vem sendo devidamente questionada¹¹ (cf. HYMES, 1974; PERCIVAL, 1976; SWIGGERS, 1980c): de fato, não há critérios *precisos* que nos permitam distinguir tendências ou escolas que seriam “paradigmáticas”, enquanto outras seriam “não-paradigmáticas”. Além disso, a noção kuhniana de “comunidade paradigmática” – um componente essencial à existência de um paradigma – dificilmente pode ser aplicada à evolução das ciências da linguagem no período greco-romano e na Idade Média. A dificuldade, senão a impossibilidade de aplicar o modelo de Kuhn à história da linguística, no entanto, não é razão suficiente para negar a possibilidade de reorganização dessa história. Pelo contrário, esta situação nos obriga precisamente a refletir sobre as condições metodológicas e epistemológicas para uma historiografia madura da linguística.

Vou procurar, aqui, discorrer sobre os princípios metodológicos que fundamentam tal tarefa para a historiografia da linguística. Aprofundar a reflexão e a discussão sobre os princípios da historiografia da linguística contribuirá também, na minha opinião, para uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento da ciência linguística. Descreverei brevemente o que considero as quatro linhas de investigação fundamentais – ou *programas* – que podem ser identificadas ao longo da história secular do pensamento linguístico. Espero que esta proposta forneça material suficiente para continuarmos refletindo sobre esses assuntos.

Em vez de descrever a história da linguística apenas em termos de *escolas*, ou em termos de *teorias* propostas por autores individuais ou por grupos (mais ou menos) homogêneos de cientistas, acho que pode resultar mais interessante e frutífero descrever a história do pensamento linguístico em termos de *programas*. Um programa pode ser definido, de maneira geral, como uma estrutura cognitiva complexa (caracterizada por organização hierárquica, coerência e operacionalidade progressiva) que possibilita algumas operações e resultados, ao passo que exclui outras possibilidades¹². Um *programa* pode subsumir *várias teorias* que, a despeito das diferenças na “técnica analítica” e na terminologia, têm a mesma concepção global e fundamental a respeito de como o objeto da disciplina deve ser investigado. Tanto

9 Na verdade, a oposição básica de Kuhn é entre “ciência normal” e “revolução”. Sobre a latitude semântica do conceito/termo “paradigma” de Kuhn, ver Masterman (1970); cf. também Kuhn (1970a).

10 A segunda edição da obra de Kuhn contém um importante “Pós-escrito” (KUHN, 1970a), em que Kuhn esclarece sua noção de “paradigma” e responde a algumas das críticas à primeira edição de 1962.

11 O trabalho de Kuhn também foi criticado por filósofos da ciência (cf. SHAPERE, 1964). Kuhn respondeu a algumas dessas críticas em Kuhn (1970a, 1970b, 1974).

12 Esta é mais ou menos a noção mais ampla de “programa” tal como proposta por Weizenbaum (1976). Um uso mais restrito de “programa” é aquele que encontramos no conceito de “programa de pesquisa” de Lakatos (ver LAKATOS, 1970). Weizenbaum (1976) compara programas com cataclismos: assim como cataclismos mudam o mundo, da mesma forma, programas científicos transformam sociedades, culturas e visões de mundo.

o *objeto* quanto o *método* são definidos intrateoricamente¹³; mas a unidade de um programa reside na concepção similar de como uma determinada metodologia deve enfrentar (ou lidar com) o objeto de uma disciplina particular. Para evitar uma discussão demasiado abstrata, enumerarei os quatro programas que, na minha opinião, podem ser identificados na história da linguística:

- a) O *programa de correspondência*. Esse programa visa explicar as correspondências entre linguagem, pensamento e realidade (“o mundo”). Inclui figuras como Platão, Aristóteles, Varrão, os gramáticos especulativos (os autores de tratados *de modis significandi*, chamados *modistae*), gramáticos humanistas interessados em explicar as “razões” (latim: *causae*) das estruturas linguísticas, como Julius Caesar Scaliger [Júlio César Escalígero] e Franciscus Sanctius [Francisco Sánchez], os autores da gramática de Port-Royal (Antoine Arnauld e Claude Lancelot), James Harris, Nicolas Beauzée, Ferdinand Brunot, Gustave Guillaume e Noam Chomsky¹⁴, para citar apenas alguns. Um pressuposto comum no interior desse programa, na sua concepção universalista¹⁵, é que a linguagem é um meio para expressar nossas “ideias” (nossos pensamentos) e que a segmentação de nossos pensamentos comanda a segmentação das unidades linguísticas.
- b) O *programa descritivista*. O objetivo desse programa é apresentar, de uma forma adequadamente estruturada, “fatos formais” sobre a língua. A esse programa, podem ser associados, de forma prototípica¹⁶, autores como Panini, Dionísio Trácio, Apolônio Díscolo, Donato, os gramáticos da Alta Idade Média (séculos 6 a 10), gramáticos do século 13 (como Alexandre de Villa Dei), os gramáticos humanistas que compuseram gramáticas (normativas) do latim “correto”, os “gramatistas”¹⁷ dos séculos 16 a 19, os neogramáticos e, em tempos mais recentes, linguistas como Leonard Bloomfield, André Martinet e Zellig Harris. Aqueles que trabalham (ou têm trabalhado) nesse programa estão basicamente preocupados com a descrição (isto é, com a organização sistemática) das formas linguísticas, seja numa perspectiva puramente “formalista”,

13 Em outras palavras: tanto o objeto quanto o método têm um status “T-teórico”.

14 Quanto à inclusão de Chomsky, ver nota 20 abaixo.

15 Ou orientação “absolutista”. Uma visão relativista da correspondência entre a linguagem, a mente humana e a realidade enfatizará o papel fundamental da linguagem na articulação de uma “visão de mundo” específica de uma sociedade ou cultura; e aqui caímos no programa “sociocultural” (nosso terceiro programa).

16 Em geral, as primeiras formas de atividade linguística (que incluem o desenvolvimento de sistemas de escrita), tal como as encontramos na Mesopotâmia, no mundo anatólico, na área linguística siro-palestina, no Egito e no mundo grego e romano, pertencem a este “programa descritivista”; ver os capítulos de Swiggers e Wouters (1989).

17 Na produção linguística dos séculos 17 e 18, podemos notar uma oposição estrita entre os “gramáticos-filósofos” e os “gramatistas” (autores que compilaram gramáticas práticas, manuais escolares, livros de conversação, manuais de análise gramatical).

seja numa perspectiva mais “funcional” (a abordagem funcionalista¹⁸ visa explicar formas ou mudanças formais apelando às suas funções no interior do sistema linguístico).

- c) O *programa sociocultural*. Esse terceiro programa estuda a linguagem (e as línguas) em seu contexto sociocultural. Embora vários de seus autores também tenham contribuído com o segundo ou o primeiro programa¹⁹, pode-se mencionar aqui os nomes de Dante Alighieri, Antoine de Rivarol, Friedrich Max Müller, Franz Boas, Edward Sapir, Benjamin Lee Whorf, Uriel Weinreich, William Labov. Também se poderia incluir o objetivo geral de Ferdinand de Saussure, apesar de o linguista suíço nunca ter implementado o programa que anunciou no seu *Curso de linguística geral*: “On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale; nous la nommerons *sémiologie* (du grec *sēmeïon*, “signe”). Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. Puisqu’elle n’existe pas encore, on ne peut dire ce qu’elle sera; mais elle a droit à l’existence, sa place est déterminée d’avance. La linguistique n’est qu’une partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique, et celle-ci se trouvera ainsi rattachée à un domaine bien défini dans l’ensemble des faits humains”²⁰ (SAUSSURE, 1968, p. 47-49). O objetivo fundamental do programa sociocultural é analisar a linguagem (e as línguas) como um fenômeno sociocultural, ligando-a à visão de mundo de uma cultura e dos seus indivíduos, e prestando atenção específica às variações e particularidades determinadas socioculturalmente, também na sua dimensão diacrônica²¹. Essa abordagem “ambiental” também foi integrada à semiótica e conduziu finalmente a uma mudança de perspectiva dentro dela²².

18 Ver, por exemplo, Martinet (1962).

19 O trabalho linguístico neste terceiro programa sempre mostrará alguma sobreposição com o primeiro programa (devido ao interesse na linguagem como expressão “socializada” de uma visão de mundo) e com o segundo programa (porque a descrição dos dados linguísticos estará envolvida), mas o foco do programa sociocultural está na incorporação da linguagem na comunidade de fala.

20 “Podemos, portanto, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela seria uma parte da psicologia social e, por conseguinte, da psicologia geral; nós a designaremos como *semiologia* (do grego *sēmeïon*, “signo”). Ela nos ensinaria em que consistem os signos, que leis os regem. Visto que ainda não existe, não se pode dizer o que será; mas ela tem direito à existência, seu lugar está determinado de antemão. A linguística é somente uma parte dessa ciência geral, as leis que a semiologia descobrir serão aplicáveis à linguística, e esta se verá assim vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos.” (SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 59).

21 Ver as ambições formuladas em Weinreich, Herzog, & Labov (1968).

22 O estudo do funcionamento dos signos no seu contexto social e ambiental levou: (i) ao alargamento da antropolinguística para a zoosemiótica e depois para a fitosemiótica

- d) O *programa de projeção*. Esse programa reúne linguistas e filósofos como Sebastian K. Shaumyan (Šaumjan), Richard Montague, Jaakko Hintikka, Maxwell J. Cresswell e seus respectivos continuadores. Seu objetivo é projetar um modelo formalizado (uma linguagem categorial construída pelo linguista/lógico) sobre determinados fragmentos de uma linguagem (eventualmente “normalizada”, como no caso dos “fragmentos de linguagem híbrida” de Shaumyan). O programa levanta sérias questões metodológicas²³, mas deve ficar claro que estamos diante de um programa à *parte*, que não pode ser reduzido a um dos programas acima expostos. O programa de projeção não está interessado na incorporação sociocultural da linguagem, nem na variação linguística. Nem seu foco está na correspondência entre linguagem e mente. Evidentemente, os dados linguísticos são analisados e descritos, mas são estudadas *na medida em que se encaixam* em um modelo formal abstrato.

Tendo, portanto, distinguido esses quatro programas na história da linguística, podemos agora considerar a questão de sua *função*. Ao que parece, os programas conduzem a uma uniformização de certos tipos de investigação e impõem restrições específicas ao trabalho realizado no âmbito de cada um deles. Os programas apresentam um aspecto irreversível, ou melhor, um aspecto de *restrição* irreversível: uma vez que foram introduzidos, respaldam certos padrões de ação, ao passo que eliminam outros. Isso provavelmente se deve, pelo menos até certo ponto, ao fato de um programa oferecer ao cientista uma “linguagem” particular (no caso das teorias linguísticas, uma metalinguagem) para a atividade científica. É certo que a noção de programa apresenta analogias interessantes com a noção kuhniana de paradigma²⁴, mas é importante salientar que existem diferenças cruciais:

(cf. SEBEOK, 1976; DEELY, 1990); (ii) ao reconhecimento de que existe uma grande variedade de “linguagens” semióticas ou sistemas e códigos comunicativos e de que a linguística não deve (necessariamente) ser tomada como a disciplina central e orientadora para a semiótica geral (cf. SEBEOK, 1974; ECO, 1976).

23 Por exemplo: Qual é a justificativa do sistema formalizado que se projetou em alguns “fragmentos de linguagem”? Os resultados desses estudos podem ser verificados/falseados, ou seja, a projeção não será “confirmada” automaticamente? Qual é o “status-de-objeto” de uma língua (natural) neste programa?

24 As “revoluções” kuhnianas podem ser vistas como uma transição de um programa a outro. Kuhn fala de “mudança de paradigma” (*paradigm change/paradigm shift*). As mudanças de paradigma são frequentemente provocadas por estudiosos (individuais) que estavam enraizados no paradigma até então prevalecente. Para a linguística, pode-se tomar como exemplo relevante a evolução do trabalho linguístico de Chomsky. As publicações de Chomsky na década de 1950 e início da década de 1960, mostrando laços estreitos com o distribucionalismo de Z. Harris e sua análise transformacional (cf. HARRIS, 1965), podem ser vistas como pertencentes ao segundo programa, o programa descritivista; a partir de meados da década de 1960, Chomsky voltou-se para o programa de correspondência, abraçando uma concepção mentalista da linguística. Sobre os laços de Chomsky com o estruturalismo americano, ver Hymes & Fought (1981).

- e) Ao contrário dos paradigmas kuhnianos, que estão dispersos ao longo do tempo, os programas aqui definidos podem coexistir (e, de fato, coexistem). Essa diferença pode talvez ser explicada pelo fato de Kuhn estar preocupado (primordialmente) com a história das ciências naturais, na qual a evolução é mais descontínua e os “paradigmas” são muito mais restritivos (ou, por assim dizer, “mais ditatoriais”). Nosso conceito de “programa” pretende ser aplicável de forma útil apenas para a escrita da história da linguística.
- f) A noção de paradigma de Kuhn não coincide, histórica e epistemologicamente, com a nossa noção de programa. Na opinião de Kuhn, diferentes paradigmas podem ainda se basear numa visão mais ou menos idêntica do *objeto* (da disciplina) e da *abordagem metodológica*; eles serão diferentes na maneira como podem lidar com os “quebra-cabeças” de pesquisa (*research puzzles*) a serem resolvidos. A noção de programa nos permite reconhecer e situar nitidamente as diferenças epistemológicas entre teorias (simultâneas) pertencentes a programas diferentes. Por outro lado, a noção de programa é mais flexível, ou mais “adaptativa” do que a noção de paradigma de Kuhn: a noção de programa nos permite reunir certas teorias (por vezes muito dispersas no tempo) em um mesmo programa porque elas se baseiam na mesma concepção sobre “qual é a forma adequada [‘correta’] de fazer linguística”.

A noção de “programa”, assim definida, pode ser utilizada pelo historiógrafo da linguística e pelo epistemólogo da linguística²⁵. A presente proposta é um esboço provisório²⁶, mas espera-se que ofereça algum material para maior reflexão e discussão.

25 Portanto, também pode ser útil para o linguista geral interessado nos fundamentos históricos e epistemológicos da sua disciplina.

26 Para uma análise detalhada do programa de correspondência, tal como o encontramos na *Gramática* e na *Lógica* de Port-Royal, ver Swiggers (1984). É necessário enfatizar que tanto o historiógrafo como o epistemólogo da linguística devem prestar especial atenção às *interpretações e implementações específicas* de cada programa: não existe uma uniformidade absoluta ao longo da história do pensamento linguístico e, portanto, deve-se evitar utilizar a organização proposta acima em programas como uma classificação doxográfica do tipo “*nihil novi sub sole*” (ver *Eclesiastes* I, 9). Por outro lado, um modelo algo reducionista é inevitável se quisermos compreender o desenvolvimento global do pensamento linguístico: e é precisamente disso que trata a escrita da história da linguística.

- COLLINGWOOD, R. G. **The idea of history**. Oxford: University Press, 1946.
- DEELY, J. **Basics of semiotics**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- ECO, U. **A theory of semiotics**. Bloomington: Indiana University Press, 1976.
- HARRIS, Z. S. Transformational theory. **Language**, v. 41, n. 3, p. 363-401, 1965. Disponível em: <<https://www.zelligharris.org/transformational-theory.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- HYMES, D. (Ed.). **Studies in the history of linguistics**: traditions and paradigms. Bloomington: Indiana University Press, 1974.
- HYMES, D. Introduction: traditions and paradigms. In: HYMES, D. (Ed.). **Studies in the history of linguistics**: traditions and paradigms. Bloomington: Indiana University Press, 1974. p. 1-38.
- HYMES, F.; FOUGHT, J. **American structuralism**. The Hague: Mouton, 1981.
- KOERNER, E. F. K. **Toward a historiography of linguistics**: selected essays. Amsterdam: J. Benjamins, 1978.
- KUHN, T. Postscript. In: KUHN, T., **The structure of scientific revolutions**. Second edition. Chicago: University of Chicago Press, 1970a, p. 173-206.
- KUHN, T. Reflections on my critics. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Eds.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970b, p. 231-278.
- KUHN, T. Second thoughts on paradigms. In: SUPPES, P. (Ed.). **The structure of scientific theories**. Urbana: University of Illinois Press, 1974, p. 459-482.
- KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- LAKATOS, I. Falsification and the methodology of scientific research programmes. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Eds.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970, p. 91-196.

MARTINET, A. **A functional view of language**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

MASTERMAN, M. The nature of a paradigm. *In*: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Eds.). **Criticism and the growth of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970, p. 55-90.

PARRET, H. [ed.]. **History of linguistic thought and contemporary linguistics**. Berlin-New York: W. de Gruyter, 1976.

PERCIVAL, W. K. The applicability of Kuhn's paradigms to the history of linguistics. **Language**, v. 52, n. 2, p. 285-294, 1976.

SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale**. Édition critique par R. Engler, t. 1. Wiesbaden: O. Harrassowitz, 1968.

SEBEOK, T. (Ed.). **Historiography of linguistics**. The Hague-Paris: Mouton, 1975. (Current Trends in Linguistics, v. 13).

SEBEOK, T. (Ed.). **Linguistics and adjacent arts and sciences**. The Hague-Paris: Mouton, 1974. (Current Trends in Linguistics, v. 12).

SEBEOK, T. **Contributions to the doctrine of signs**. Bloomington: Indiana University Press, 1976.

196

SHAPER, D. The structure of scientific revolutions. **Philosophical Review**, v. 73, n. 3, p. 383-394, 1964.

SWIGGERS, P. Histoire et historiographie de la linguistique. **Semiotica**, v. 31, n. 1-2, p. 107-137, 1980a.

SWIGGERS, P. La *Grammaire* de Port-Royal et le parallélisme logico-grammatical. **Orbis**, v. 33, p. 29-56, 1984.

SWIGGERS, P. Resenha de Parret (Ed.). 1976. **Leuvense Bijdragen**, v. 69, n. 1, p. 70-99, 1980b.

SWIGGERS, P. The historiography of linguistics. **Linguistics**, v. 18, n. 7-8, p. 703-736, 1980c.

SWIGGERS, P.; WOUTERS, A. (Eds.). **Language in Antiquity**. Leuven: Peeters, 1989.

WEINREICH, U.; HERZOG, M.; LABOV, W. Empirical foundations for a theory of language change. *In*: LEHMANN, W. P.; MALKIEL, Y. (Eds.). **Directions for historical linguistics**: a symposium, Austin: University of Texas Press, 1968. p. 97-188.

WEIZENBAUM, J. **Computer power and human reason**. New York: Freeman & Company, 1976.

POSTSCRIPTUM

O texto que precede é a tradução portuguesa de um artigo publicado (era uma vez!) em 1981. Quero agradecer aos membros do grupo de pesquisa “Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” (HGEL), liderado pelo professor Francisco Eduardo Vieira, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pelo seu interesse e pela sua cuidadosa tradução do meu texto; algumas mudanças e adaptações que eram necessárias foram incorporadas por mim.

Passaram mais de quarenta anos desde a sua publicação e, nestas quatro décadas, a historiografia da linguística assistiu a um crescimento espetacular, especialmente nos países luso-hispânicos. O reconhecimento acadêmico e profissional mundial da historiografia da linguística é agora atestado pela existência de cinco revistas especializadas e de diversas sociedades nacionais e internacionais (algumas das quais publicam boletins, cadernos ou *newsletters*), pela organização de uma conferência internacional trianual (ICHoLS) e pela publicação de enciclopédias, manuais, antologias etc.

É realmente gratificante ver que a historiografia da linguística atrai um público cada vez maior de jovens estudiosos interessados no contexto histórico da linguística moderna e, de forma mais geral, na evolução secular do pensamento linguístico. O artigo de 1981 aqui traduzido pode ser útil nesse sentido. Tem sua origem em uma dupla reflexão. Por um lado, uma reflexão sobre como o objeto fundamental da linguística – a *linguagem* e as *línguas* – tem sido visto ao longo da história, e sobre a possibilidade de que, em vez de se concentrar somente em teorias, modelos, escolas, círculos ou autores particulares, se pode oferecer uma visão mais estruturada, identificando “formas ou configurações de abordagem” distintivas deste objeto fundamental. A outra reflexão, complementar, na base do texto de 1981, diz respeito à questão da inovação metodológica (ou “reorientação”) na história da linguística (uma questão que se aplica, claro, também a outras disciplinas relacionadas; ver, por exemplo, SWIGGERS, 1982 [trad. para o espanhol, 1998], sobre estudos literários comparados). O que resultou destas reflexões é uma *proposta* de olhar para a história da linguística em termos de “interesses calibrados”, de “abordagens organizadas”, de “técnicas

descritivas” aplicadas ao fenômeno da *linguagem* e da sua manifestação sob a forma de *línguas*.

Como tal, o texto aqui traduzido é tudo menos um relato “dogmático”. Trata-se de um convite “aberto” para uma reflexão metodológica e epistemológica futura sobre a escrita da história da linguística. Os leitores interessados podem consultar também outros três artigos relacionados: Swiggers (1991, 2004, 2015).

pierre.swiggers@kuleuven.be

REFERÊNCIAS DO POSTSCRIPTUM

SWIGGERS, P. Methodological Innovation in the Comparative Study of Literature. **Canadian Review of Comparative Literature/Revue Canadienne de littérature comparée**, v. 9, p. 19-26, 1982. [Tradução para o espanhol: Innovación metodológica en el estudio comparativa de la literatura. *In*: ROMERO LÓPEZ, D. (Ed.). **Orientaciones en literatura comparada**. Madrid: Arco Libros, 1998, p. 139-148.] Disponível em: <<https://journals.library.ualberta.ca/crcl/index.php/crcl/article/view/2570>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SWIGGERS, P. L'historiographie des sciences du langage: intérêts et programmes. *In*: BAHNER, W.; SCHILDT, J.; VIEHWEGER, D. (Eds.). **Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists, Berlin/GDR, August 10-August 15, 1987**. Berlin: Akademie-Verlag, 1991, p. 2713-2716.

SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. *In*: CORRALES ZUMBADO, C.; DORTA LUIS, J. (Eds.). **Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística**. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL, La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2005. Madrid: Arco Libros, 2004, v. I, p. 113-146. Disponível em: <<https://silo.tips/download/modelos-metodos-y-problemas-en-la-historiografia-de-la-linguistica>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SWIGGERS, P. Directions for Linguistic Historiography. *In*: POLACHINI, B.; DE CRUDIS, J.; BORGES, P.; MARIS DANNA, S. (Orgs.). **Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH, v. I**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015, p. 8-17. Disponível em: <https://cedoch.fflch.usp.br/sites/cedoch.fflch.usp.br/files/u65/CHLC1_0.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

João Wanderley Geraldi é linguista, professor aposentado da UNICAMP, e um 'caixeiro-viajante' na formação de professores sobre ensino de língua portuguesa no território brasileiro, pelo longo período de sua atuação profissional. Uma mente inquieta e preocupada com o ensino de língua portuguesa, mas não só, e com as políticas educacionais brasileiras, destacou-se em todo o território nacional pela sua dedicação em modificar práticas ineficazes e engessadas em relação ao ensino. É um nome que ecoa em todos os cantos do Brasil, basta dar uma busca nas publicações que lhe fazem referência. Neste número da Revista Letras buscamos homenagear o professor Geraldi pela efeméride de 40 anos da publicação de O texto na sala de aula, por ele organizado, que congrega um grupo de linguistas então preocupados com as questões do ensino. Geraldi demonstrou sensibilidade em captar os primeiros sintomas do esgotamento pedagógico ligado ao ensino de língua materna e os primeiros eflúvios teóricos que apontavam na direção do texto. Como organizador da publicação em foco, conclamou diferentes linguistas para uma visada diversificada e inovadora. Nosso homenagem seguiu fiel a suas preocupações de natureza pedagógico-linguística, o que se pode facilmente atestar pela sua trajetória acadêmico-profissional. Pela sua relevante contribuição, pela atualidade dessa sempre indispensável obra, merece nosso registro e nossa homenagem.

ENTREVISTA COM JOÃO WANDERLEI GERALDI

Entrevista concedida a
Gesualda dos Santos Rasia¹
Lígia Negri²

Prof. Geraldi, o livro O texto na sala de aula, de sua organização, está completando, neste ano de 2024, 40 anos. De lá para cá foram várias edições. Conte para nós como foi a concepção da obra e agregação dos autores em torno do projeto.

Esta coletânea foi organizada para um curso de extensão patrocinado pela Assoeste – Associação de Educação do Oeste do Paraná, que reúne as secretarias municipais de educação da região. Sua concepção tinha a ver com a sequência dos temas do próprio curso, cujo início consistia em provocar as lembranças dos professores sobre o que estudaram como alunos e o que ensinam para seus alunos. A comparação entre as duas “listagens” provocava já um estranhamento pela repetição dos conteúdos. A seguir começávamos a ler os textos da coletânea, passando assim a pensar sobre o que se fazia; a discutir depois a questão crucial das variedades linguísticas para, por fim, praticarmos juntos a produção de textos narrativos com história contada por algum professor e depois a análise conjunta de rees-

1 Universidade Federal do Paraná.

2 Universidade Federal do Paraná.

crita do texto. A ideia era praticar com os professores o que propunha fosse o ensino de língua portuguesa.

Assim, os autores – muitos deles professores do curso – se juntaram sabendo que seriam lidos nas aulas. A direção da Assoeste, em vez de publicar uma apostila, organizou tudo na forma de livro que foi distribuído entre todos os participantes e os autores. Houve várias edições de mil exemplares feitas pela Assoeste até 1997, quando o livro passou para a Editora Ática e quando dois textos foram retirados e outros dois acrescentados. A estas alturas o livro já vinha circulando em várias partes do país (já em 1985, no processo de seleção para o mestrado na área de ensino da língua da Fac. de Educação da UFMG, o livro foi indicado como leitura para a seleção).

A proposta do texto como centralidade da aula de língua portuguesa apresentou-se como vanguardista à época. Conte-nos como foi a recepção quando do lançamento da obra.

Ainda que predominasse o ensino da gramática, na verdade o texto teve, ao longo do tempo, distintas presenças em sala de aula: as seletas de prosa e verso, com um ou outro texto lido em sala de sala, servia como o espaço onde sublinhar classes gramaticais ou fazer classificação de orações ou especificar as funções do “quê” e do “se”. Posteriormente tivemos “o português através de textos”, uma coleção de livros didáticos de Magda Soares que trazendo o texto, imaginava o ensino da língua através dele, como se ele não fosse português.

No período da ditadura, como a Comunicação e Expressão, apareceram até manuais de criatividade (um contrassenso). Depois da reforma de 1971, aumenta a tiragem de livros didáticos cujas unidades sempre começavam com um texto, objeto de compreensão e interpretação, em geral respondendo a perguntas cujas respostas estavam na superfície do texto. Quando propus a centralidade do texto (sempre considerei o texto a superfície de um discurso, superfície a ser atravessada na construção das compreensões), aliei leitura, produção e análise dos recursos expressivos: um ou vários textos (orais ou escritos) poderiam provocar a produção de um outro texto pelos estudantes, e estes textos serviriam para a análise, com o objetivo de reescrita ao tempo em que se pensava sobre os recursos utilizados e sobre recursos expressivos utilizáveis. Quem leu meus textos perceberá que esta reescrita não é uma correção gramatical – embora em muitas situações isto tenha ocorrido – mas uma modificação do texto por operações linguísticas, muitas de ordem estilística. Este tema foi aprofundado por mim em *Portos de Passagem*

E sobre a circulação/disseminação da proposta? Parece-nos que além do espaço da academia, no qual o livro circulou inicial e prioritariamente, o âmbito da extensão universitária, especialmente com a formação continuada de professores foi crucial para a difusão do paradigma proposto, sobretudo no Sul do Brasil. Podemos dizer o mesmo sobre o restante do Brasil?

Creio que esta foi sua forma efetiva de circulação: nos cursos de extensão. Na academia, ele circulou muito mais nas disciplinas pedagógicas (em verdade, no espaço mais restrito da linguística, o livro recebeu muitas críticas). O primeiro grupo de professores que acompanhei utilizando as ideias desta proposta foi em Aracaju, Sergipe. Viajei pelo Brasil dando cursos, participando de eventos, sempre em encontros de professores. Mas foi no Paraná que tivemos maior penetração, porque muitos cursos foram ofertados nas décadas de 1980/1990. Embora a proposta tenha sido considerada “um pacote pedagógico” comprado pelo Paraná, nada está mais longe de pacote pronto do que esta proposta, em que o próprio professor poderia entrar em sala de aula sem saber o tema da história que seria contada, ou que textos teriam trazido os alunos. Se um livro didático orienta o que fazer do professor, passo a passo, a proposta lhe permite criar suas aulas, escolher entre múltiplos temas de discussão, etc. Depois que a circulação do livro se tornou nacional, acabou sendo adotado em disciplinas dos cursos de graduação; listado em concursos públicos, etc. Pessoalmente, só acompanhei grupos em São Paulo, Sergipe, Paraná e numa cidade do interior de Pernambuco. Não posso aquilatar a significação nacional deste livro a não ser por sua influência nos PCNs.

A publicação da 1ª. edição se deu concomitantemente ao processo de abertura democrática brasileira, im-

possível não lembrar que 1984 foi o ano das *Diretas Já*. Em que medida as condições históricas de produção relacionam-se no deslocamento de uma abordagem de língua até então centrada na estrutura e na normatização para uma abordagem centrada na leitura-interpretação?

Há aqui dois níveis a serem considerados. Num primeiro nível, não podemos deixar de registrar que os estudos da Linguística da Enunciação (antes uma expressão considerada contraditória), da Análise do Discurso, de algumas correntes da Pragmática já começavam a ir além do estudo da frase, limite máximo a que chegaram os estudos da estrutura. Também a recepção mais ampla dos estudos balhtinianos acontecia nos meios acadêmicos. Tudo isso apontava para a centralidade do texto e do discurso.

No segundo nível, é preciso considerar o contexto político mais próximo, brasileiro, que iniciava sua redemocratização depois de 20 anos de ditadura civil-militar. A sociedade brasileira, neste momento, se voltou para as gavetas das universidades buscando novas soluções em diferentes áreas: economia, tecnologia, educação, saúde pública, comunicação etc. É verdade que às vezes encontrou gavetas vazias. Por acaso, as novas secretarias de educação dos primeiros governadores eleitos democraticamente, encontraram propostas de ensino, entre elas a proposta que eu havia formulado. Foi este momento político o responsável pela grande circulação das ideias contidas em *O texto*

na sala de aula. Um sucesso do momento, que perdura quando já deveria ter surgido algo novo.

Você atribuiria a confluência das questões aí propostas e dos autores envolvidos com as questões teóricas e novas perspectivas que emergiam no cenário linguístico mundial, com repercussões no Brasil?

Penso que esta questão foi respondida na questão anterior.

Se a resposta à questão anterior for sim, você acredita que a obra impactou o ensino de língua portuguesa e/ou provocou rupturas? Se sim, de que ordem? Como você avalia esse impacto, 40 anos depois?

Penso que tenha tido algum impacto, do contrário não teria inspirado documentos políticos – como os PCNs – e ter sido base para muitas dissertações e teses. Acho que um dos impactos tem a ver com a questão das variedades linguísticas e da crítica ao conceito de erro em língua. Certamente a circulação de livros de literatura juvenil aumentou (ainda que muitas editoras tenham surfado nos paradidáticos). O ensino de gramática pela gramática arrefeceu: tornou-se mais próprio dos especialistas. Ainda hoje em alguns vestibulares estes conhecimentos só aparecem como aplicados a textos, o que é muito diferente de exigir o conhecimento de uma metalinguagem (aliás, internamente incoerente). Obviamente há defensores do ensino da gramática porque faz parte de nossa herança cultural. Se este argumento for levado a sério, por que

não ensinar lógica, retórica etc.? Nem tudo que faz parte da herança cultural pode ser abarcado pela escola.

Se considerarmos as alterações que a BNCC produziu no ensino de língua portuguesa, junto às inovações tecnológicas, o que é possível dizer sobre o estatuto do texto como objeto de ensino frente a essas novas realidades?

Sou pessoalmente contra a existência da BNCC: ela é ditada de cima para baixo, como sempre se fez no Brasil. Além disso parte da ideia da distribuição igual de saberes entre sujeitos diferentes. Ela representa um retrocesso, ainda que incorpore novidades tecnológicas. Um real movimento de mudança somente acontecerá a partir dos professores, por isso o investimento deveria ser na formação continuada com base em diferentes propostas, para que os professores possam escolher e criar seus caminhos. Implantar algo e cobrar aquilo que se pensa ter implantado através de exames é uma forma de seleção dos sujeitos falantes e a proibição do diferente.

O que dizer, hoje, sobre texto? O que se mantém da obra; o que se poderia dizer de “novo”, ou mesmo se ressignificar; e, ainda, o que está superado?

Apenas posso confessar que sonhei com outro ensino de língua, com a participação deste ensino na construção de uma nova sociedade mais igualitária, mais solidária, múltipla na sua cultura. Pertencço a geração que fracassou. Ganhamos ao derrubar a

ditadura, fracassamos na formação dos cidadãos brasileiros. Do contrário, como explicar este ressurgimento do obscurantismo e do fascismo precisamente nas regiões mais escolarizadas do país? Quando ouço alguém propor “a escola sem partido”, não posso deixar de rir porque ela já existe: é a universidade brasileira que em nome da ciência e da tecnologia esqueceu de formar cidadãos interferentes na realidade brasileira. Como consequência, reencontramos o que esperávamos já sepulto no pensamento político brasileiro: obscurantismo e fascismo. É contra isso que precisamos lutar no presente, ressignificando o que fizemos no passado.